



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

**COMPETÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO,
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO
EM PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

SUSANA ALEXANDRA SARAIVA AMARAL

COVILHÃ

2008

Dissertação realizada sob orientação do Professor Doutor Luis Maia apresentada na Universidade da Beira Interior, para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o número R/B – CR – 342/2007.

“É com os outros, de mãos dadas
Percorridas por um fluxo energético
De dar e receber – em que também se
Recebe ao dar – que muitos problemas
Pessoais são compreendidos
E resolvidos pelo seu sujeito.”

Machado (2004)

Agradecimentos

Àqueles que, connosco agarram os sonhos, não os deixando fugir por entre os dedos e nos dizem que vale sempre a pena tentar de novo! – Aos meus Pais.

À Kikas e ao Marco que estão sempre lá, em todas as situações!

À Marina que está sempre pronta a apoiar!

A todos os companheiros e colaboradores da Casa de Santa Isabel – Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia que tanto me ensinam e fazem crescer!

Não podia deixar de agradecer o apoio, orientação e acompanhamento incondicional do Professor Doutor Luis Maia.

Resumo

A presente dissertação resulta da compilação de trabalhos desenvolvidos no período de estágio e ao longo do percurso profissional. Procuram-se exprimir competências adquiridas e cientificamente fundamentadas a nível da intervenção, avaliação e investigação psicológica através da descrição das actividades realizadas no estágio profissional, apresentação de um estudo de caso e de um artigo científico.

Palavras-chave: Escola; Adolescentes; Programas; Estudo de Caso; Desenvolvimento Mental

Abstract

The present dissertation results from the compilation of Works developed in the period of traineeship and along the Professional distance. The try to express competences acquired and scientifically substantiated at the level of the intervention, evaluation and psicologic investigation through the description of the activities carried out in the professional traineeship, presentation of a case-study and a scientific article.

Key words: School; Adolescents; Programs; Case-study; Mental Development.

Índice

Agradecimentos	
Resumo	
Introdução.....	1
Capítulo I.....	4
Caracterização, Organização e Funcionamento do Estágio.....	4
Localização	5
Meio Envolvente/Historial.....	5
Zona Geográfica de Intervenção	9
População Atendida	10
Objectivos Institucionais.....	10
Serviços.....	11
Recursos.....	13
Dinâmica de Funcionamento	18
Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.).....	27
Suporte à Intervenção no Serviço/Modelo de Atendimento	29
Dinâmica de Funcionamento	46
Papel do Psicólogo da Educação	48
Caracterização da População Atendida.....	49
Actividades Desenvolvidas	50
Comentário Pessoal.....	99
Bibliografia	100
Anexos	104
Capítulo II.....	105
Caso Clínico	105
Quadro Síntese do Caso Clínico	106
Introdução	107
1. Critérios de Escolha	108
2. Anamnese/Entrevista	108
3. Motivo de Encaminhamento	110
4. Cronologia do Atendimento.....	111
5. Avaliação/Observação/Diagnóstico	111

6. Propostas de Intervenção	134
Comentário Pessoal.....	136
Bibliografia	137
Anexos	138
Capítulo III	139
Avaliação Psicológica.....	139
Entrevista Clínica.....	141
Testes Psicológicos	143
Relatório de Avaliação Psicológica.....	147
Bibliografia	153
Capítulo IV	154
Artigo – Meio Rural vs. Meio Urbano: Estudo Comparativo do Desenvolvimento Mental de Crianças com 6 Anos de Idade	154

Introdução

A autoconsciência (self-awareness) é o que diferencia o ser humano dos outros animais e, segundo o movimento existencial, significa estar ciente do que o rodeia, das limitações que emergem e, implicitamente, ter liberdade de escolha e ser responsável pelo destino e pelas acções que realiza. Estes são alguns pressupostos humanistas que fundamentam a razão do «Ser» e a busca de um sentido, desafiando o crescimento e a aprendizagem (Guerra & Lima, 2005).

De facto, esta dissertação mais não procura ser do que o reflexo de crescimento e aprendizagem, resultado da experiência e da prática contextual no âmbito das áreas de avaliação, intervenção e investigação psicológica.

Ao longo do 5º ano da licenciatura de Psicologia, em 2002, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, o estágio constituiu o primeiro contacto (pré-profissional) com a realidade do mundo do trabalho. Este permitiu um conhecimento aprofundado da escola, enquanto organização institucional, à qual estão inerentes limites relativamente fixos e identificáveis. Encarada como um sistema social complexo, multivariado e interdependente, possui uma dinâmica própria relativa não só às aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, mas também às mudanças culturais e técnicas do seu contexto (Mateu, 1979, cit. in Sedano & Peres, 1989, in Alves, J., 1995).

A escolha pela Escola Secundária do Lumiar – n.º 1, prendeu-se essencialmente, com o facto de esta integrar alunos de 3º ciclo e de ensino secundário. Assim, foi permitido trabalhar com diversas faixas etárias (12/18 anos) incluindo o período da adolescência. Possibilitou realizar acompanhamento psicológico e psicopedagógico, bem como orientação escolar e profissional em duas etapas fundamentais do percurso escolar – 9º e 12º anos (não descurando a importância dos restantes anos escolares).

Uma enorme fonte de motivação na participação e desenvolvimento das actividades foi sentir que podia ajudar, contando sempre com o apoio e acompanhamento de profissionais experientes. Acreditando que, e segundo Vaneigem (1996), só quem dispõe de liberdade de acção, “sabendo decifrar o sonho poderá abrir a escola para uma sociedade aberta” (p. 24).

A presente dissertação enfatiza a prática do estágio e contempla sumariamente outras experiências profissionais relevantes na área da Psicologia.

Conscientes de que, em Psicologia a “exploração da floresta enigmática dos acontecimentos privados” (*cit. in* Gonçalves, 2006, p.15) implica uma estrita articulação entre a teoria e a prática, contemplando uma enorme empatia, capacidade de observação e investigação nos meandros das diversas áreas, particularmente clínica e educacional que se interpenetram em diversos contextos psicológicos, procurámos sempre um acompanhamento e intervenção teoricamente fundamentados e devidamente enquadrados segundo uma perspectiva ecossistémica.

Estamos também cientes de que, transmitir em palavras “monocromáticas” uma realidade contextual “policromática” é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade, que procuramos fazer assente na objectividade, clareza e articulação conceptual.

Assim, a dissertação está organizada em 4 capítulos. O primeiro contempla a Introdução; Caracterização, Organização e Dinâmica de Funcionamento do Estágio e Actividades Desenvolvidas.

O segundo capítulo inicia-se com a apresentação de um quadro síntese do Caso Clínico, seguindo-se a apresentação do mesmo.

No terceiro capítulo procuram-se evidenciar competências de avaliação psicológica através de uma pequena fundamentação teórica aliada a um caso exemplificativo.

No quarto capítulo consta um artigo revisto intitulado “Meio rural versus meio urbano: estudo comparativo do desenvolvimento mental de crianças com 6 anos de idade”, o qual foi publicado em revista científica no ano de 2002. Este trabalho de investigação foi realizado ao longo de um ano, após formação sobre as Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths no Centro de Paralisia Cerebral do Lumiar.

Em suma, o objectivo geral deste trabalho é o de transmitir com rigor o contexto de actuação, enquadrando os métodos e técnicas desenvolvidos e aplicados, fruto do processo de aprendizagem das competências de intervenção, avaliação e investigação psicológicas.

Capítulo I

Caracterização, Organização e Funcionamento do Estágio

Localização

A Escola Secundária do Lumiar (E.S.L.) – nº 1 está situada na Quinta dos Frades, freguesia do Lumiar, conselho e distrito de Lisboa. Na área geográfica envolvente encontram-se as escolas de Ensino Básico, 1º e 2º Ciclo, e um pouco mais distante a Escola Prática de Administração Militar (EPAM).

Meio Envolvente/Historial

A origem do Lumiar remonta ao Período do Paleolítico. Conta a lenda, que o seu nome está ligado aos amores furtivos de Dom Dinis com a sua amante Dona Grácia. Certo dia, quando o rei regressava de um dos seus encontros com a amante, numa quinta em Odivelas, deparou-se com a rainha com o seu séquito, de archotes e a cavalo. Admirada ao ver tal aparição, a rainha disse: “para que seguísseis o caminho errado, fui eu que vos mandei alumiar”. A partir do verbo “Alumiar”, empregue pela rainha Dona Isabel, o local passou, então, a designar-se de Lumiar. Até então, a localidade era conhecida por Vale de Flores e foi sempre considerado como espaço poético, aprazível e pitoresco. (Silva, F.; Camões, S.; Fernandes, C. & Sardinha, D., 1996).

A Freguesia do Lumiar foi criada a 2 de Abril de 1226. Entre 1852 e 1886 esteve anexada ao antigo conselho dos Olivais. Só nos finais do séc. XIX, a nova regulamentação permitiu a sua integração no perímetro urbano de Lisboa. Passou a fazer parte de um conjunto de núcleos periféricos de cariz rural, considerado como local de vilegiatura e descanso para algumas famílias da Alta Sociedade Portuguesa (Silva, F.; Camões, S.; Fernandes, C. & Sardinha, D., 1996).

Dada a sua longa existência e passagem por várias épocas históricas, o Lumiar apresenta muitas construções de origem nobre, nomeadamente, o Palácio do Paço do Lumiar, o Palácio do Monteiro Mor, o Cruzeiro, a Ermida de Sº Sebastião, a Quinta das Camélias, a Quinta das Conchas, entre outros. A par destas construções ainda bem conservadas encontram-se urbanizações modernas, a maioria de luxo, zonas de habitação degradadas e ainda focos de construções provisórias (Musgueira, Galinheiras, Quinta José de Alvalade...) (Silva, F.; Camões, S.; Fernandes, C. & Sardinha, D.,1996).

A partir da descrição apresentada, pode depreender-se que a população do Lumiar é caracterizada por uma heterogeneidade social, onde as diferenças económicas e culturais são bastante acentuadas.

De acordo com os dados preliminares dos Censos 2001 de Lisboa e Vale do Tejo, a massa populacional do Lumiar ronda as 50 mil pessoas, que constituem as 13 mil 968 famílias ali residentes, de acordo com os dados preliminares dos Censos 2001 de Lisboa e Vale do Tejo.

A actividade económica predominante da população activa centra-se no sector terciário, dada a fraca implementação industrial e a quase inexistência de actividades do sector primário verificadas nesta zona (Silva, F.; Camões, S.; Fernandes, C. & Sardinha, D.,1996).

O Lumiar dispõe de numerosas infraestruturas de apoio e prestação de serviços, destacando-se estabelecimentos comerciais (ex. Centro Comercial do Lumiar), bancos, serviços de saúde (Centro de Saúde, Hospital Polido Valente, Instituto Nacional Dr.

Ricardo Jorge, etc.), instituições de apoio a idosos, crianças e deficientes, escolas de ensino oficial, estabelecimentos escolares de ensino particular e instituições de cultura oficiais (Bibliotecas, Museus, etc.).

Há ainda a salientar, e segundo um estudo elaborado por Cardoso, Ribeiro, Vargas & Abel (1993), o Lumiar é o local da cidade de Lisboa com maior número de associações e clubes desportivos, recreativos e culturais.

Relativamente ao historial da Escola Secundária do Lumiar, pouco se sabe, apenas que esta iniciou as suas actividades em 1979, funcionando somente o 3º Ciclo do Ensino Básico. Em 1982, passa a leccionar o antigo complementar.

Da oferta educativa da escola constava:

- O 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos).
- O Ensino Secundário com 4 agrupamentos:

1º Agrupamento – Científico-Natural

Curso Secundário Predominantemente Orientado para o
Prosseguimento de Estudos (CSPOPE)

2º Agrupamento – Artes

Curso Secundário Predominantemente Orientado para o
Prosseguimento de Estudos (CSPOPE)

Curso Secundário Predominantemente Orientado para a
Vida Activa (CSPOVA) de Design

3º Agrupamento – Económico-Social

Curso Secundário Predominantemente Orientado para o
Prosseguimento de Estudos (CPOPE)

Curso Secundário Predominantemente Orientado para a
Vida Activa (CPOVA) de Administração

4º Agrupamento – Humanidades

Curso Secundário Predominantemente Orientado para o
Prosseguimento de Estudos (CPOPE)

A escola funcionava de Segunda a Sexta-feira das 08.15 às 19.00 horas.

As aulas decorriam em dois turnos de 5/6 tempos lectivos cada. Tendo a duração de 50 minutos, com a tolerância de 10 minutos para professores e alunos no primeiro tempo de cada turno e de 5 minutos nos restantes tempos lectivos.

Zona Geográfica de Intervenção

A Escola Secundária do Lumiar recebe jovens provenientes maioritariamente da zona pedagógica do Lumiar, estando aberta a jovens oriundos de outros locais.

Proveniência dos alunos
• <u>Lumiar</u>
• Ameixoeira
• Galinheiras
• Olival de Basto
• Charneca
• Calvanas
• Musgueira Norte e Sul
• Bairro da Cruz Vermelha
• Odivelas
• Campo Grande
• Loures
• Sintra
• Amadora
• Realojamentos de Marvila e Olivais
• Bairros de Alvalade

Quadro n.º1 - Proveniência dos alunos

A grande maioria dos alunos desta escola desloca-se a pé, uma vez que residem na área geográfica circundante à mesma. Os restantes utilizam os transportes públicos ou particulares. É de salientar, a fácil acessibilidade à escola dada a vasta rede de transportes que serve a zona.

População Atendida

A população desta escola é heterogénea do ponto de vista social, pois as diferenças económicas e culturais são bastante acentuadas. Dada a oferta educativa da instituição a idade dos seus alunos varia (em média) entre os 12 e os 18 anos de idade.

Objectivos Institucionais

A Escola Secundária do Lumiar é uma escola pública, como tal, é laica e rege-se pela constituição da República Portuguesa. A sua filosofia é a de que todos os alunos têm direito à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar (art.º 74º), devendo salvaguardar-se “a liberdade de consciência, de religião e de culto” de todos os agentes educativos (art.º 41º).

Defende a importância de que todos se devem orientar pelos princípios da boa camaradagem e da entre-ajuda permanentes, para que possam realizar, em plenitude, o desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade, uma vez que só desse modo poderão empenhar-se efectivamente na “construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (Constituição da República Portuguesa, artigo 1º). De acordo com este princípio, o ambiente da escola deve ser de total transparência no que se refere, à amizade, respeito pelas ideias, convicções, e opções de todos os que nela trabalham, e aos deveres e direitos de cada um, nas funções que exerce. Estes princípios estão consignados no Regulamento Interno da Escola que pode ser consultado por quem o desejar.

Serviços

Serviços Especializados de Apoio Educativo

Serviço de Psicologia e Orientação

Este serviço será posteriormente caracterizado de forma pormenorizada, dada a sua relevância nesta apresentação.

Núcleo de Apoio Educativo

O núcleo de Apoio Educativo é um serviço ao dispor de toda a comunidade educativa. É constituído por dois professores de apoio educativo com formação em Braille.

Constituem atribuições deste serviço: colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, no planeamento e organização dos apoios educativos; apoiar os docentes na identificação dos alunos com necessidades educativas especiais, na avaliação das situações, na implementação dos planos educativos, na gestão curricular e trabalho cooperativo; atender, informar, orientar e colaborar com os pais e/ou encarregados de educação, no sentido de desenvolver acções e medidas que melhor se ajustem aos problemas dos seus educandos.

Estudo Acompanhado

Este serviço permite prestar esclarecimentos e tirar dúvidas aos alunos, relativas às matérias disciplinares e facilitar a sua integração na comunidade educativa, através do estabelecimento de relações positivas entre professores, técnicos e alunos.

As funções deste Serviço são asseguradas por um conjunto de professores de diferentes disciplinas e pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

Serviço de Apoio Sócio Educativo (S.A.S.E.)

Este Serviço está inserido nos Serviços de Administração Escolar e tem como objectivo a implementação de medidas de acção escolar social, da responsabilidade do Ministério da Educação, destinadas a alunos carenciados do ensino básico e secundário.

Existem duas modalidades de apoio: Escalão A - total das despesas (100%);

Escalão B - metade das despesas (50%).

O quadro a seguir apresentado permite observar o número de alunos, de 3º ciclo e do ensino secundário, abrangidos pelo S.A.S.E.

	3º Ciclo	Ensino Secundário	Total de alunos
Escalão A	104	51	155
Escalão B	23	23	46
Total de alunos	127	74	162

Quadro n.º2- Total de alunos abrangidos pelo S.A.S.E.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são alvo de ajuda deste Serviço, após análise do seu processo individual.

Outros Serviços: reprografia, papelaria, gabinete médico, biblioteca e centro de recursos, refeitório e bufete.

Recursos

Recursos Físicos

A escola é constituída por 7 pavilhões (identificados por uma letra) ligados entre si por ruas asfaltadas e por áreas ajardinadas, um bloco gimnodesportivo e uma estufa pedagógica. A ligação entre os pavilhões é feita através de uma cobertura de zinco. O refeitório, o bloco gimnodesportivo e o campo polidesportivo, não possuem acessos cobertos. A delimitação do espaço interno da escola é feita por uma rede, que envolve todo o recinto. Existem duas entradas, uma vigiada, outra só utilizada pontualmente e sem vigilância.

Recursos Materiais

Ao nível dos recursos materiais a escola dispõe do material didáctico e pedagógico necessário ao funcionamento das diversas áreas disciplinares. Possui meios audiovisuais, contudo, em número insuficiente. No que respeita o material informático, este é escasso e desactualizado. Existe equipamento suficiente ao nível da manutenção e limpeza.

Recursos Humanos

Corpo Docente

O corpo docente da Escola Secundária do Lumiar no ano lectivo 2001/02 era constituído por 120 professores.

Corpo Docente	
Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (P.Q.N.D.)	89
Professores do Quadro de Zona Pedagógica (Q.Z.P.)	4
Professores Destacados (DT)	11
Professores de Preferência Conjugal (PC)	1
Professores Provisórios	5
Professores Estagiários	10
Nº Total de Professores	120

Quadro n.º 3 - Distribuição de professores no quadro

Disciplinas	N.º de Professores
Matemática	13
Física	12
Química	1
Educação Visual	9
Contabilidade	2
Economia	4
Português	10
Português/Francês	10
Inglês	10
História	10
Filosofia	4
Geografia	3
Biologia	6

Mecanotécnia	2
Electrónica	2
Secretariado	3
Tecidos	2
Madeiras	2
Educação Física	13
Apoio Educativo	2

Quadro n.º 4- Distribuição dos professores por disciplinas

Corpo Discente

No ano lectivo 2001/02 frequentaram a E.S.L. 742 jovens.

3º Ciclo do Ensino Básico

Ano	N.º de Turmas	N.º Total de Alunos
7º	5	103
8º	5	90
9º	5	100
Total	15	293

Quadro n.º 5- Número de turmas e número total de alunos por ano.

Ano	N.º de Alunos com A.P.A.	N.º Total de Alunos
7º	4	103
8º	2	90
9º	5	100
Total	11	293

Quadro n.º 6- Número de alunos do 3º ciclo com Apoio Pedagógico Acrescido (A.P.A)

Ensino Secundário

		N.º de Turmas			
		10º Ano	11º Ano	12º Ano	Total
1º Agrup.	C. Geral	4	3	3	10
	C. Tecnol.	-	-	-	-
2º Agrup.	C. Geral	1	1	1	3
	C. Tecnol.*	1	1	1	3
3º Agrup.	C. Geral	1	1	1	3
	C. Tecnol.**	1	1	1	3
4º Agrup.	C. Geral	1	2	2	5
	C. Tecnol.	-	-	-	-

* Curso Tecnológico de Design

** Curso Tecnológico de Administração

Quadro n.º7- Distribuição das turmas do Ensino Secundário

Ano	N.º de Alunos com A.P.A.	N.º Total de Alunos
10º	2	178
11º	2	135
12º	2	135
Total	6	448

Quadro n.º 8- Número de alunos do ensino secundário com Apoio Pedagógico

Acrescido

Corpo Não Docente

Funcionários Administrativos	11
Auxiliares de Acção Educativa	19
Ajudantes de Cozinha	3
Guardas Nocturnos	3
Técnico Profissional Principal (SASE)	2
Quadro de Afectação (Psicólogas)	2
Total	40

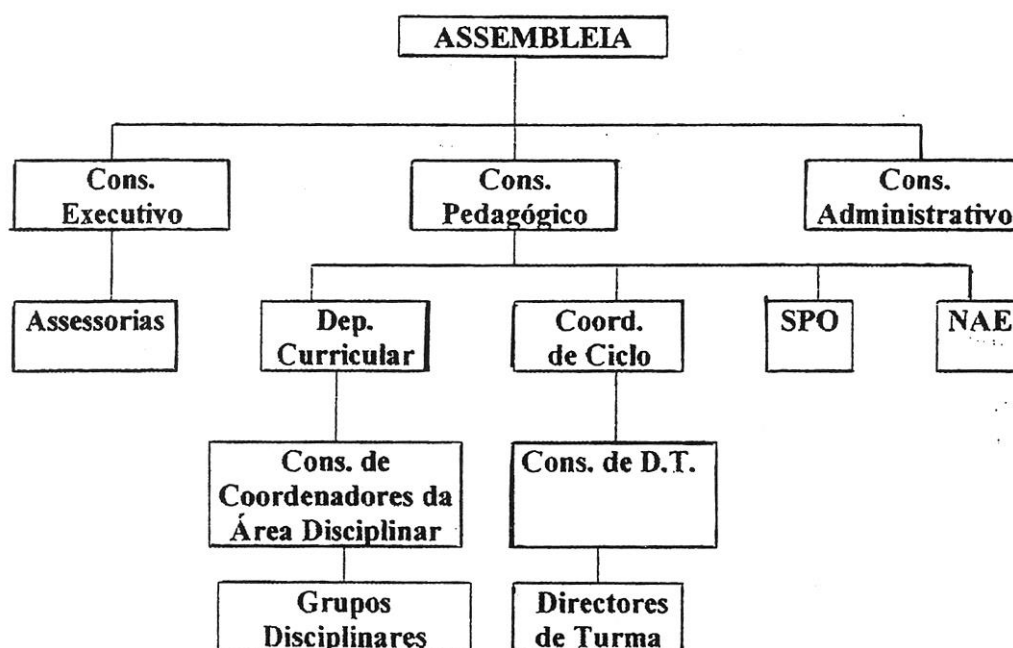
Quadro n.º 9- Número de elementos do corpo não docente

Dinâmica de Funcionamento

A gestão e direcção da Escola Secundária do Lumiar é exercida pelos órgãos e princípios constantes no Dec. Lei 115-A/98 de 4 de Maio, que confere o regime de autonomia, administração e gestão aos estabelecimentos de Ensino Secundário (Pré-escolar e Ensino Básico).

“Autonomia é a capacidade que confere à Escola o poder de tomar decisões nos domínios Estratégico, Pedagógico, Administrativo, Financeiro e Organizacional, e que lhe é reconhecida pela administração educativa, no quadro do seu projecto e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (art.º 3º).

Organograma da Instituição



Assembleia

A Assembleia é o órgão responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola. É igualmente a estrutura de participação e representação da comunidade educativa, onde é salvaguardada a participação de docentes, pais/encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e representante(s) da autarquia local. Pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o Projecto Educativo da Escola.

A Assembleia era composta por 20 elementos dos quais cinquenta por cento eram docentes.

Representantes dos docentes	10
Representantes do pessoal não docente	2
Representantes dos alunos	4
Representantes dos encarregados de educação/pais	3
Representante da Autarquia	1
Presidente do Conselho Pedagógico	1*
Presidente do Conselho Executivo	1*

*Participam sem direito a voto

Quadro nº 10- Elementos constitutivos da Assembleia

Entre outras competências, cabe à Assembleia aprovar o Projecto Educativo da escola, acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o Regulamento Interno da escola; emitir parecer sobre o Plano Anual de Actividades; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; apreciar o relatório das contas de gerência; e promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa.

Este órgão reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do Conselho Executivo.

Conselho Executivo

O Conselho Executivo é o órgão do poder institucional que assegura a direcção executiva, sendo responsável pela gestão pedagógica, cultural e administrativa da escola. É constituído por uma Presidente, duas Vices- Presidentes e uma Acessora.

Este órgão era responsável, entre outras competências, pela: definição do regime de funcionamento da escola; elaboração do projecto de orçamento, do plano anual de actividades e de relatórios periódicos e finais; distribuição do serviço docente; designação dos Directores de Turma; estabelecimento de protocolos.

Era também da responsabilidade do Conselho Executivo a elaboração do Regulamento Interno da Escola, que seria oficializado após provação da Assembleia.

Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos, e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este órgão, pela natureza das suas funções, devia de modo especial, contribuir para que prevalecessem os critérios de ordem pedagógica sobre os critérios de ordem administrativa. Era constituído por 20 elementos.

Presidente do Conselho Executivo	1
Coordenadores dos Departamentos Curriculares	10
Coordenador do 3º Ciclo	1
Coordenador de Ensino Secundário	1
Representante dos Núcleos de Projectos, Clubes, etc.	1*
Representantes dos Núcleos de Estágio	1*
Representante dos serviços Especializados de apoio Educativo	1*
Representante dos Alunos	2
Representante dos Encarregados de Educação	1
Representante do Pessoal Não Docente	1

*Fixo e eleito anualmente

Quadro nº 11 - Elementos constitutivos do Conselho Pedagógico

Cabia ao Conselho Pedagógico, entre outras competências, eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes; pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno; elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas; definir critérios gerais nos domínios da formação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; aprovar as actividades extraordinárias não constantes no plano anual de actividades.

Este órgão reunia ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que fosse convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da Assembleia ou do Conselho Executivo o justificasse.

Conselho Administrativo

O conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor. Era composto pelo presidente do Conselho Executivo, pelo chefe dos serviços de Administração Escolar e por um dos vice presidentes do Conselho Executivo, designado pelo presidente.

Competia ao Conselho Administrativo: aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia; elaborar o relatório de contas de gerência; autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento; fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola; zelar pela atribuição do cadastro patrimonial da escola e exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

As reuniões deste Conselho ocorriam ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente convocasse.

Departamentos Curriculares

A articulação com o Conselho de Delegados de disciplina e com os órgãos de direcção da escola, no que se refere, à avaliação do desempenho global dos docentes era assegurada pelos Departamentos Curriculares.

Departamentos Curriculares	N.º de Professores Responsáveis
Língua Portuguesa	1
Língua Estrangeira	1
Ciências Económico-Sociais	1
Filosofia e Ciências Humanas	1
Ciências Exactas	1
Ciências Experimentais	1
Tecnologias de Informação e Contabilidade	1
Ciências da Natureza	1
Artes Visuais e Ed. Tecnológica	1
Expressões Motoras e Formativas	1

Quadro nº 12- Departamentos Curriculares

Era da responsabilidade do Departamento Curricular, entre outras competências: coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos professores dos departamentos, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares bem como de outras actividades educativas, constantes do plano aprovado pelo Conselho Pedagógico; analisar a conveniência do agrupamento flexível de cargas horárias semanais para as diferentes disciplinas; desenvolver, em conjugação com os Serviços de Psicologia e Orientação e os Directores de Turma, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo; elaborar e avaliar o Plano Anual de Actividades do departamento, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.

Conselho de Coordenadores de Disciplina ou Área Disciplina

O Conselho de Coordenadores de Disciplina é uma estrutura de apoio ao Departamento Curricular para as questões relativas às diversas disciplinas que integram, sendo constituído pelos coordenadores das mesmas.

Esta estrutura tinha como competência pronunciar-se sobre a designação dos professores responsáveis pela profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial.

Grupos Disciplinares

Eram constituídos pelos professores de cada grupo disciplinar, presididos por um delegado de cada disciplina, eleito pelos restantes professores. As reuniões de grupo disciplinar ocorriam uma vez por mês.

Grupos	Disciplina (s)
1º Grupo	Matemática
4º Grupo A	Física
4º Grupo B	Química
5º Grupo	Educação Visual
6º Grupo	Contabilidade
7º Grupo	Economia
8º Grupo A	Português
8º Grupo B	Português/ Francês
Grupos	Disciplina (s)
9º Grupo	Inglês/Alemão
10º Grupo A	História

10º Grupo B	Filosofia
11º Grupo	Geografia
11º Grupo	Biologia
12º Grupo C	Secretariado/Introdução às Técnicas Informáticas
12º Grupo D	Tecidos/Educação. Tecnológica
12º Grupo E	Madeiras/ Educação Tecnológica
	Educação Física
	Apoio Educativo

Quadro n.º 13- Grupos disciplinares

Coordenador de Ciclo

A coordenação pedagógica era assegurada por dois professores, um para o 3º ciclo e outro para o ensino secundário, eleitos de entre os respectivos Directores de Turma.

Eram competências do Coordenador de ciclo planificar, em colaboração com as diversas estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio, as actividades a desenvolver anualmente ao nível das turmas, nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo.

Conselho de Turma

O Conselho de Turma é o órgão que coordena as actividades da turma e decide a avaliação a atribuir aos respectivos alunos, bem como as medidas pedagógicas e disciplinares a serem aplicadas.

Era constituído por todos os professores da turma, delegados dos alunos e um representante dos pais e/ou encarregados de educação.

Salienta-se o facto de que o representante dos alunos e o representante dos pais e/ou encarregado de educação não participam nas reuniões destinadas à avaliação dos alunos.

Director de Turma

O Director de Turma era designado pelo Conselho Executivo, de entre os professores da turma. Esta nomeação tinha como base a competência pedagógica, a capacidade de relacionamento, assim como outros critérios definidos pelo Conselho Pedagógico.

O Director de Turma, entre outras competências, era responsável pela criação de condições que promovessem e facilitassem a correcta integração dos alunos na vida escolar. Devia também, proporcionar o diálogo permanente com os alunos, detectando interesses e necessidades, bem como procurar soluções para eventuais problemas.

O Serviço de Psicologia e Orientação e o Núcleo de Apoio Educativo, também faziam parte da estrutura organizacional da escola.

A Associação de Pais e a Associação de Estudantes, não estando representadas no organograma, participam no processo de gestão da escola, particularmente, no domínio pedagógico.

Associação de Pais

A associação de pais possuía pouca representatividade, apesar de todas as iniciativas levadas a cabo pela até então direcção. Em conselhos disciplinares e pedagógicos, esta associação fazia-se representar pelo seu presidente, que era convocado pelo conselho executivo.

Associação de Estudante

A associação de estudantes participava em reuniões, quando convocada pelo conselho executivo. Tinha como principais objectivos zelar pelos interesses dos alunos, no entanto não desempenhava um papel muito activo junto dos órgãos de administração da escola. Esta associação editou, em cada período do ano lectivo, um jornal destinado à divulgação de informações, actividades e eventos realizados pelos alunos, que era distribuído por toda a comunidade educativa.

Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.)

Objectivos Gerais e Específicos

Os Serviços de Psicologia e Orientação, são unidades especializadas de apoio educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, cap.III- Lei 46/86 de 14 de Outubro e alterações da Lei 115/97 de 19 de Setembro, Dec.-Lei 190/91, art. 2º e Ofício circular n.º 174 do DSTP/SPO de 27 de Outubro de 1997), que pretendem “(...) dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, asseguram a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional (...)” (Decreto- Lei Nº 190/91).

Era de acordo com os princípios consignados pelo Decreto-Lei anteriormente referido, que o S.P.O. da Escola Secundária do Lumiar estabelecia os seus objectivos. Assim, eram suas atribuições:

- “Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e da sua identidade pessoal”;
- “Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar”;
- “Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica aos alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas”;
- “Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, (...) a detecção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas”;
- “Contribuir, em conjunto com as actividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, das componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário”;
- “Promover actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formação como no das actividades

profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho”;

- “Desenvolver acções de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e planeamento de carreiras”;
- “Colaborar em experiências pedagógicas e em acções de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade”.

O S.P.O elaborava anualmente um Plano de Actividades (ver anexo 1). No ano lectivo de 2002 foi estruturado de acordo com as seguintes áreas de intervenção: Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação para a Saúde, Métodos e Técnicas de Estudo, Apoio Psicopedagógico e Orientação Vocacional. De salientar que, foi atribuída maior relevância às duas últimas áreas de intervenção, não se descurando, contudo, a importância das restantes.

No quadro a seguir apresentado encontram-se os objectivos definidos no Plano de Actividades desse mesmo ano lectivo.

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	Objectivos específicos
◆ Acompanhar os alunos no seu processo educativo e de integração escolar e social;	◆ Promover condutas de socialização;	◆ Estabelecer boas relações entre alunos, professores e técnicos;
◆ Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens;	◆ Ajudar na construção da identidade pessoal; ◆ Realçar a importância da cooperação interpessoal, do sentido de responsabilidade e do respeito pelo outro;	◆ Desenvolver capacidades de afirmação pessoal; ◆ Favorecer o auto e hetero conhecimento; ◆ Contribuir para o desenvolvimento de valores de solidariedade, socialização e realização pessoal;

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Articular os apoios disponíveis com as necessidades dos alunos; ◆ Favorecer a prevenção do insucesso escolar, esclarecendo e promovendo métodos e técnicas de abordagem e resolução de problemas; 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Efectuar o levantamento das necessidades dos alunos; ◆ Sensibilizar para os problemas actuais; ◆ Valorizar a dimensão humana do trabalho; ◆ Levar os alunos a adquirir e a interiorizar técnicas de trabalho; ◆ Promover a interacção professor/psicólogo; 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proporcionar apoios diferenciados consoante as necessidades dos alunos; ◆ Promover a formação dos alunos ao nível de comportamentos e atitudes saudáveis; ◆ Reconhecer a utilidade individual e social do trabalho; ◆ Desenvolver a motivação, a compreensão e os processos de comunicação; ◆ Implicar os professores nos processos de prevenção e intervenção;
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Consciencializar os jovens da importância de elaborar um planeamento vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Promover o planeamento da carreira; ◆ Descrever e utilizar um processo de tomada de decisão planificada; ◆ Facilitar/apoiar o processo de transição do aluno para outro sistema de ensino, quando tal se justifique. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Contribuir para o conhecimento das saídas escolares e profissionais; ◆ Auxiliar na tomada de uma decisão ajustada.

Quadro n.º14 – Objectivos gerais e específicos do plano anual de actividades do S.P.O.

Suporte à Intervenção no Serviço/Modelo de Atendimento

Este ponto – Suporte à intervenção no serviço/Modelo de atendimento – pretende constituir-se como uma breve fundamentação teórica subjacente às diversas actividades desenvolvidas ao nível da avaliação, acompanhamento e intervenção psicológica.

Com as progressivas alterações da sociedade, a educação tem assumido cada vez mais um papel preponderante no crescimento, e desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade de cada indivíduo. Motivo pelo qual, cada vez mais se exige da Instituição Escolar. Esta, não pode constituir-se apenas como uma fonte de conhecimentos científicos, mas tem de procurar satisfazer as necessidades dos seus educandos, para tal, deve privilegiar o estabelecimento de relações com a comunidade.

É neste contexto, que o Psicólogo deve surgir como um agente de mudança, que utiliza um tipo de intervenção menos associada a práticas de selecção e segregação escolares e mais próximas de abordagens ecológicas e de respostas integradoras (Carita, A., 1996).

O Psicólogo deve assim, procurar recolher o maior número de dados, relativos não só à própria escola, mas também à comunidade envolvente, para que possa desenvolver um plano de trabalho mais adequado e eficaz, de modo a promover a integração do indivíduo na escola em particular e na sociedade em geral.

Os jovens passam muitas horas na escola, quase tanto tempo como no seio da família. Assim, todos os esforços educativos para que a organização escolar funcione eficientemente são essenciais para que o jovem-aluno não apenas possa adquirir, da melhor forma, conhecimentos técnicos/científicos, mas possa ser devidamente formado em todas as dimensões da sua personalidade. Daí que a figura do psicólogo, entre outros profissionais, seja indispensável para uma educação holística (de Oliveira & Oliveira, 1999).

Como afirmou Daniel Sampaio (1996), “na escola não se estuda apenas, vive-se em permanente contacto com colegas e professores, num jogo de interacções extremamente rico, que pode levar ao bem-estar ou pelo contrário ser fonte de inúmeros problemas psicológicos” (p.65).

É, portanto, aqui que o Psicólogo tem um papel a desempenhar, intervindo no contexto escolar de uma forma preventiva, evitando disfunções no seio escolar, que conduzem muitas vezes a problemas psicológicos graves.

Este deve assumir-se, como um técnico da educação que procura conhecer e compreender a situação de cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo delinear orientações úteis para a tomada de decisão a respeito da intervenção educativa mais adequada em conjunto com o correspondente acompanhamento (Fernández & Gomes, 1997). Deve adoptar uma abordagem dirigida à esfera total da vida do jovem e ao seu desenvolvimento (Apter, 1982 in Carita, 1996). Assim como, procurar atender aos casos individuais através de respostas que não se

traduzem apenas na acção directa sobre o indivíduo - podendo mesmo não implicar este tipo de acção – e que visam produzir mudança no(s) seu(s) contexto(s) de vida, susceptíveis de beneficiar também outros indivíduos e/ou prevenir situações futuras (Carita, 1996).

O sistema escolar deve ser analisado de forma eclética e global e os problemas humanos (na família, na escola, etc.) encarados como problemas de relações comunicacionais ou relacionais. Assim, o alvo de mudança não é o indivíduo, mas a forma como os indivíduos do sistema comunicam entre si (de Barros & Barros, 1999).

A interpretação da escola deve ser feita segundo uma perspectiva sistémica, considerando todo o sistema intra e inter-escolar e jogando com todos os agentes educativos (pais, professores, alunos,...).

Segundo Evequoz (1984 in de Oliveira & Oliveira, 1999), a abordagem sistémica pode definir-se “como uma orientação teórico-prática inspirada na pragmática da comunicação humana e na teoria geral dos sistemas”, centrando-se no processo da interacção e da comunicação mais do que nas “dinâmicas intrapsíquicas” ou na “reconstrução psicogenética dos problemas individuais” (p.18).

Bairrão (1992) defende que, uma análise sistémica é aquela que tem em consideração o impacto que os diferentes níveis ou sistemas em que o indivíduo evolui, têm no seu desenvolvimento.

É sustentado no modelo teórico descrito, que o S.P.O. desenvolveu as suas actividades. Assim, os seus técnicos colocavam a atenção não apenas nos processos internos do indivíduo, mas essencialmente nas suas relações com o meio envolvente.

A consulta psicológica era entendida como um processo de relacionamento interpessoal, tendo como principais objectivos, sempre que possível: o estudo do processo de desenvolvimento nos vários sistemas em que os jovens estavam inseridos (família, grupo de pares,...), analisando em cada sistema o desempenho de papéis que lhe eram inerentes (aluno, filho, cidadão) e a promoção do desenvolvimento humano no âmbito

das circunstâncias sociais, psicológicas e físicas em que ocorre, considerando esse desenvolvimento como uma variável dependente de interações ocorridas nos vários contextos em que os sujeitos vivem (Campos, 1985; Blocher, 1987; Gonçalves, 1986; Joyce-Moniz, 1986 in Fonseca, 1990).

Segundo uma perspectiva desenvolvimentista e sustentada pela abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1979 in Bairrão, 1990) e integradora, à consulta psicológica interessa compreender o processo histórico-social de construção dos indivíduos, para nele intervir numa dimensão psicológica. Assim, considera-se que o indivíduo se desenvolve por etapas sucessivas de mudança, que requerem novos comportamentos, novas relações e novas imagens de si próprio, o que conduz ao crescimento psicológico. A mudança é encarada como um processo contínuo, que ocorre ao longo do tempo e em vários domínios do desenvolvimento humano (perspectiva multidimensional) (Fonseca, 1990).

É importante salientar que, embora os técnicos do Serviço tivessem como base teórica os princípios, modelos e perspectivas referidos, na prática, estes deparavam-se com limitações que implicavam algumas alterações técnicas e metodológicas.

Apoio Psicopedagógico

“A orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo de todo o percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade e a construção do seu projecto de vida” (Decreto Lei n.º 190/91).

No Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária do Lumiar, prevalecia o tipo de intervenção secundária (prevenção secundária), que está previsto na legislação, Despacho 178-A/93, como modalidade e estratégia de apoio educativo. Este despacho contempla “programas de tutoria para apoio e estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” (capítulo III, alínea 8ª f).

É de referir que, em virtude das diversas limitações a que os técnicos do Serviço estavam sujeitos (ex. elevado número de pedidos de atendimento), a avaliação psicológica realizada assumia essencialmente um carácter correctivo. Esta consistia em ajudar os alunos que demonstravam dificuldades de aprendizagem e/ou não acompanhavam os objectivos mínimos exigidos no ritmo esperado, levando-os a conhecer as causas da situação/problema e a tomar decisões para a alteração desse cenário (Fernández & Gómez, 1997).

A função preventiva da avaliação psicológica nem sempre constituiu uma realidade, uma vez que implicava um trabalho mais complexo e mesmo mais difícil de implementar, dado que ainda se verificava algum preconceito que se traduzia no recorrer a um técnico tardiamente quando o problema era evidente. No entanto, sempre que possível, procurávamos conhecer as limitações e possibilidades dos alunos, para planear intervenções que potencializassem as suas capacidades, podendo implicar reestruturações na situação educativa.

De referir que o plano de avaliação psicológica estava estruturado em três fases, incluindo cada uma determinados parâmetros:

1º Fase

- Recolha de informação (entrevista com o aluno, entrevista com o director de turma, realização de anamnese...).
- Formulação de hipóteses.
- Escolha do tipo de técnicas e instrumentos a utilizar.

2º Fase

- Realização de provas psicológicas.
- Verificação das hipóteses.

3ª Fase

- Tomada de decisão a respeito da intervenção, sua aplicação e acompanhamento.

É pertinente realçar que, os técnicos do Serviço não se limitavam de forma rígida e inflexível a tais parâmetros, podendo efectuar alterações mediante situações particulares (modelo eclético).

Desenvolvimento Pessoal e Social

A escola, enquanto instituição de formação específica, deve ser um espaço onde se *viva* e não apenas se *aprenda*. A sua organização deve constituir-se em função dos educandos, que carecem de competências que lhes permitam, gradualmente, adquirir a maturidade necessária para se organizarem por si próprios (Sérgio, 1984).

A instituição escolar deve constituir-se, também, como um espaço de formação ética – “não de discursos moralizadores, mas de práticas reflexivas, com opções criticamente assumidas” (Sérgio, 1984, p.12).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo atribuiu à escola uma inequívoca intencionalidade e especiais responsabilidades na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos ao adoptar uma filosofia democrática de educação para a cidadania, através da criação de uma área curricular de *Formação Pessoal e Social* que teria como componentes (Bento, Queirós & Valente, 1993): “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (artigo 47.º da L.B.S.E.).

A *Formação Pessoal e Social* começa a ser encarada como um princípio educativo fundamental face a um mundo em constante transformação, o que implica a reanálise e o aprofundamento de ideias e conceitos que se julgavam há muito adquiridos (Democracia, Direitos Humanos), bem como a necessidade de orientações positivas no sentido da tolerância e da multiculturalidade (Bento, Queirós & Valente, 1993).

Neste contexto, a escola é recolocada “no centro de um processo de acção e reflexão que deve fazer com que os jovens não sejam atirados para as margens do seu próprio futuro, mas que se constituam desde muito cedo como actores principais e críticos do seu destino e do devir de sociedades que se desenvolvam em solidariedade” (Bento, Queirós & Valente, 1993, p.5).

Para Bento, Queirós & Valente (1993) a educação escolar, muito mais do que restringir-se a transmitir conhecimentos, deverá dotar os alunos das capacidades que lhes permitam resolver os *problemas da sua vida quotidiana* (família, amigos, sexualidade, relação com a sociedade e a actualidade) promovendo o seu *desenvolvimento psicológico* – na busca da desejável autonomia do *eu*, em atitude de pleno respeito pela diferença do *outro* e num quadro de saudável integração no *mundo* – e confrontando-os com os indispensáveis valores e normas sociais, não através da sua inculcação, mas pela criação de oportunidades reais na escola que favoreçam o seu desenvolvimento moral e lhes proporcione a construção crítica de uma ética pessoal.

A escola é o local onde o jovem passa uma parte do seu tempo diário a estabelecer algum tipo de interacção social quer seja em díade ou em grupos. Certo é, que as relações sociais positivas são uma das maiores fontes de auto-estima e bem estar pessoal. Para a competência social de um sujeito intervém, determinadamente, a sua competência pessoal uma vez que, actualmente, o êxito pessoal e social parece estar mais relacionado com a sociabilidade e as habilidades interpessoais do sujeito que com as suas habilidades cognitivas e intelectuais. A competência social assume um papel crucial tanto no funcionamento presente como no desenvolvimento futuro do jovem (Casares, 1993).

Segundo Casares (1993) podemos definir competência social como sendo o impacto dos comportamentos específicos (habilidades sociais) sobre os agentes sociais do meio envolvente.

Neste âmbito, o Serviço de Psicologia e Orientação tem legislativamente uma importante posição a assumir, ao “contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e da sua identidade pessoal” e ao “contribuir, em conjunto com as actividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos curriculares e de outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos” (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio).

Métodos e Técnicas de Estudo

A aprendizagem faz parte integrante da vida do ser humano. Neste sentido, são várias as teorias de ensino que têm emergido nos últimos anos, partindo estas do conhecimento que se tem dos mecanismos da aprendizagem, derivam ideias sobre o modo como os professores devem ensinar e testam os resultados desse ensino sobre a aprendizagem. Cada vez mais, se tecem considerações referentes a uma teoria de ensino/aprendizagem, em vez de se falar de teorias de aprendizagem, ou de teorias de aprendizagem por um lado e métodos de ensino por outro (Alarcão & Tavares, 1992).

“É na articulação entre os princípios gerais de ensino/aprendizagem e os princípios específicos inerentes à situação concreta do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura do sujeito e da tarefa e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem a desenvolver e as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação mais adequadas, que reside, a nosso ver, a arte e a ciência de ensinar” (Alarcão & Tavares, 1992, p.118).

Ensinar não é aprender. Aprender é deslocar o centro da atenção do professor para o aluno. Deste modo, é necessário privilegiar a relação do aluno com o saber que terá de assimilar e acomodar às suas estruturas internas. Não se trata de transmitir um produto, mas de fazer com que se aproprie um processo.

Assim, é fundamental que a escola, a família e todos os agentes educativos em geral, se consciencializem da importância que as experiências vivenciadas pelos jovens, têm no seu desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo e se empenhem no sentido de os ajudar a: serem mais autónomos e responsáveis; reconhecer os acontecimentos que podem dominar e os que fogem ao seu controle; utilizar estratégias mais eficazes e tomarem conhecimento dos objectivos, das aprendizagens e práticas avaliativas dos mesmos (Dias, 2000).

É neste contexto que o Psicólogo da Educação, enquanto elemento dos Serviços de Psicologia e Orientação tem um importante papel a desempenhar, através da prestação de “apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidade e a adequação das respostas educativas” (Lei de Bases do Sistema Educativo, cap.III- Lei 46/86 de 14 de Outubro e alterações da Lei 115/97 de 19 de Setembro, Dec.-Lei 190/91, art. 2º e Ofício circular n.º 174 do DSTP/SPO de 27 de Outubro de 1997).

O insucesso escolar é um dado adquirido, que se tem vindo a agravar cada vez mais. Deve referir-se o elevado índice de insucesso ao nível do Português e da Matemática, o que deve ser tido em grande consideração, uma vez que estas disciplinas são a base para outras aprendizagens.

Parte significativa, do insucesso no processo de aprendizagem é atribuída aos métodos inapropriados de estudo, adoptados pelos alunos. De facto, muitos jovens com baixo rendimento escolar não possuem hábitos e estratégias de estudo propícios à aprendizagem.

Actualmente, existem diversos factores que influenciam a organização do estudo dos alunos. Desde as actividades extra-curriculares, que passaram de uma a várias em

poucos anos, a distância de casa à escola, os jogos informatizados e a televisão no quarto, ou mesmo, por vezes, a falta de condições habitacionais desejadas, levam a que cada vez mais os jovens se sintam “perdidos”, dada as diversas tarefas que lhe são exigidas, e acabem por não saber gerir o seu tempo de forma adequada.

No processo de aprendizagem, a *motivação* é de extrema importância, sendo considerada uma componente imprescindível ao estudo e/ou à aprendizagem para o estudo. Bruner (in Sprinthall & Sprinthall, 1993), afirma mesmo que, só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender.

É aceite que o sucesso e o insucesso escolar são influenciados pela componente afectiva e motivacional, determinando a motivação a capacidade de mobilização que conduz à concretização de um objectivo, tendo por base a satisfação de um motivo subjacente. Esta energia que mobiliza o organismo para determinadas metas desempenha, portanto, um papel fundamental para a eficácia do estudo (Dias, 2000).

A aprendizagem enquanto processo de construção interna que conduz o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, implica que cada um se consciencialize que tem um papel activo na construção do seu sucesso escolar. Deve, portanto, procurar-se que o aluno saiba *estudar para aprender*, tornando-se no principal agente do seu processo de aprendizagem.

“As técnicas de estudo contribuirão para o desenvolvimento desta capacidade de *aprender a aprender* na medida em que possam contribuir para o reforço da autonomia e da iniciativa de todos os alunos, na procura activa do conhecimento, assim como para a organização de uma participação mais alargada e construtiva dos alunos no contexto da acção educativa” (Direcção Geral de Educação do Ensino Básico e Secundário, 1992).

Orientação Vocacional

O campo da Orientação Vocacional reveste-se de grande complexidade, na medida em que se constitui como um processo globalizante, no qual é necessário considerar a díade interaccionista Eu-Mundo, bem como as progressivas mutações inerentes ao mesmo.

Neste âmbito, é importante trabalhar no “território” que se localiza entre o Ser e o Fazer. O indivíduo deverá ser capaz de se perceber como uma “parte” integrante de um “todo”, como ser humano racional e corpóreo que é, e portador de uma identidade pessoal e cultural.

Segundo a tese defendida por Ginzeberg e colaboradores (in Caeiro, 1980) em Occupational Choice, a escolha vocacional não corresponde a uma decisão tomada num determinado momento do tempo, mas constitui um processo de desenvolvimento que se prolonga desde a infância até ao início da idade adulta. Cada elemento desta sequência de tomadas de decisão está relacionado com as outras, tendo o efeito cumulativo das mesmas um papel determinante.

O processo de tomada de decisão desenvolve-se por três períodos. No período da fantasia (até aos 10-12 anos), a criança não leva em consideração nem os factores internos nem os factores externos da escolha; as escolhas exprimem-se através de fantasias sobre o adulto que se gostava de ser, e a criança projecta nelas os seus desejos, tensões e objectivos. Estas escolhas revestem irrealismo e arbitrariedade, porque são formuladas à margem das condicionantes objectivas da tomada de decisão. No período da tentativa (dos 11-12 anos aos 16-17 anos), o jovem começa a tomar consciência do problema da escolha de uma profissão, mas fá-lo quase exclusivamente em termos de factores pessoais. Primeiro, fundamentando a escolha nos interesses (estádio dos interesses), depois nas aptidões (estádio das aptidões) e finalmente exprimindo-o em termos de valores (estádio dos valores). O período realístico (dos 17-18 anos até à entrada na profissão) inicia-se com o estágio de exploração, no qual o indivíduo se esforça por levar a realidade em consideração mas, embora cada vez mais orientado

para ela, faz ainda uma última tentativa para satisfazer os seus interesses e valores. No estágio de cristalização, entre os 19 e os 21 anos, dá-se o empenhamento claro em determinadas alternativas vocacionais e a rejeição definitiva de outras. Por fim, no estágio da especificação, concretiza-se a escolha e realizam-se planos para a entrada num emprego.

É de salientar, que esta sequência de períodos e estádios, nem sempre se faz do mesmo modo, nem no mesmo ritmo. Diversos factores como o género, o grau de maturidade e, sobretudo factores de natureza emocional, podem determinar variações e desvios, por vezes acentuados, nos padrões de escolha. É de reforçar a ideia de Ginezberg e colaboradores (in Caeiro, 1980) em que, defendem a existência de uma estreita relação entre o processo de escolha e o desenvolvimento da personalidade e dão especial relevo aos factores emocionais na escolha da profissão. Estes autores contribuíram, determinantemente, para a colocação do conceito desenvolvimento no cerne da teoria que sustenta a psicologia vocacional.

Ginezberg e colaboradores sintetizam a teoria em quatro pontos fundamentais:

1- A escolha vocacional não é uma decisão tomada num momento determinado, mas um processo do desenvolvimento, de certo modo irreversível, no qual se podem definir períodos e estádios.

2- Existe uma relação estreita entre o processo de escolha e o desenvolvimento da personalidade.

3- Os factores emocionais são determinantes nas variações e desvios que se observam nos padrões de escolha.

4- Os factores pessoais e situacionais da escolha interagem em ordem a um compromisso final.

Em 1953, Donald Super (in Caeiro, 1980) apresentou à reunião anual da Divisão de Aconselhamento e Orientação, do APA algumas limitações a este modelo. Super constrói uma teoria que já não é apenas do processo de escolha, mas do desenvolvimento vocacional, apoiado na concepção de que ao longo da vida, a pessoa apresenta comportamentos diferentes em relação à profissão, passando por estádios claramente definíveis ao preparar-se, escolher, entrar e ajustar-se ao mundo profissional.

O trabalho desenvolvido no Serviço tem por base as teorias do desenvolvimento vocacional de Super e os seus cinco princípios básicos a considerar no processo de Orientação Vocacional:

- 1- Ajudar o sujeito a compreender os diferentes estádios de desenvolvimento vocacional e as tarefas consequentes;
- 2- Dar a conhecer os factores psicológicos, sociológicos e económicos das carreiras para melhor serem compreendidas;
- 3- Familiarizar o indivíduo com os diferentes papéis desempenhados ao longo da carreira;
- 4- Ensinar bons princípios e métodos para a tomada de decisão;
- 5- Ajudar a desenvolver maiores capacidades para enfrentar as tarefas de desenvolvimento vocacional.

As funções do Serviço, no âmbito da Orientação Vocacional, decorriam de acordo com o Artigo 3º do Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio. Este estabelece como atribuições:

- “Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal”;

- “Promover actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho”;
- “Desenvolver acções de aconselhamento psicossocial, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras”.

Promoção de Valores

Na sua relação com o mundo e com as “coisas” cada indivíduo não se limita apenas a conhecer, este procura estabelecer relações utilitárias, práticas e afectivas. Cada sujeito, aprecia as coisas que o cercam e valoriza o que o rodeia.

As constantes mudanças na sociedade (progresso) têm conduzido a alterações e perdas de valores e referências que orientavam as relações interpessoais. A violência, a competitividade e a insensibilidade dominam, muitas vezes, em lugar de valores como a *tolerância*, a *paz*, a *justiça*...

A família delegou na escola muitas das funções educativas, e hoje, para muitos jovens este sistema constitui o único espaço onde têm oportunidade de interiorizar regras e de desenvolver valores essenciais à vida em sociedade (Sampaio, 1997).

A escola, enquanto organização educativa, tem assim, um importante papel a desempenhar ao contribuir para a descoberta de valores pessoais que devem fundamentar a vida em sociedade.

“A comunidade escolar deve orientar-se pelos princípios de boa camaradagem e de entre-ajuda permanentes, para que todos possam realizar, em plenitude, o desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade, uma vez que só deste modo poderão empenhar-se efectivamente na construção de uma *sociedade livre, justa e*

solidária” (Constituição da República Portuguesa, artigo 1º, in Regulamento Interno da Escola Secundária do Lumiar).

Educação para a Saúde

No âmbito da educação para a saúde a temática educação sexual é de extrema importância e interesse para os jovens adolescentes.

A escola tem legislativamente responsabilidades e deveres na abordagem desta temática (Decreto-Lei n.º 259/00).

Actualmente, os jovens têm acesso a grandes quantidades de informação, no entanto, esta muitas vezes surge de forma desorganizada e pouco esclarecedora. As dúvidas surgem, ficando por vezes sem resposta, em jovens mais inibidos. Em outros casos, estes obtêm respostas pouco correctas, quando se limitam a recorrer ao seu grupo de pares.

As estatísticas referem que Portugal tem a segunda taxa de maternidade adolescente (15/19 anos) mais elevada da Europa.

Perante este cenário, é importante favorecer a consciencialização dos jovens, de modo que estes possam analisar a sexualidade com maturidade, estando devidamente esclarecidos dos riscos e responsabilidades que esta implica.

Adolescência

Sendo a população alvo, do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária do Lumiar, jovens com idades (em média) compreendidas entre os 12 e os 17 anos, é pertinente efectuar uma breve abordagem teórica do “período” da adolescência.

A adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, na qual culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo. Daí que, este período só possa ser

compreendido quando se consideram todos os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais relativos a determinado sujeito (Osório, 1989).

Para Sampaio (1991), a adolescência é a passagem do estado de criança ao estado adulto, ocorrendo esta mudança em função de regras sociais. Na nossa sociedade, o adulto é aquele que já conquistou a sua autonomia e independência da sua família de origem (Cabié & Gammer, 1999 in Sampaio, Frazão & Tereno, 2001).

Enquanto etapa do desenvolvimento, a adolescência inicia-se com determinadas modificações físicas (na puberdade) e termina na idade em que o indivíduo constrói um sistema de valores e de crenças e estabelece a sua identidade (Sampaio, 1991). Estas modificações físicas associadas à puberdade constituem as alterações primárias mais dramáticas deste período (Sprinthall & Collins, 1988, in Sampaio, Frazão e Tereno, 2001).

A adolescência é, normalmente, considerada um momento favorável para a formação da identidade (consciência do eu), que contempla, quer a história passada do indivíduo, quer as capacidades necessárias a uma vida psicológica saudável na idade adulta (Sprinthall & Collins, 1988, in Sampaio, Frazão e Tereno, 2001).

O adolescente, mediante as alterações físicas e biológicas a que está sujeito, vê-se obrigado a voltar a questionar a noção que tem de si próprio, a sua identidade. Essas alterações são o corolário de expectativas diferentes a nível familiar, mas também a nível social, particularmente, no que respeita aos papéis sociais e às normas de comportamento (Sprinthall & Collins, 1988, in Sampaio, Frazão e Tereno, 2001).

De acordo com Osório (1988), a adolescência, enquanto complexo psicossocial assente em uma base biológica, pode ser sumariamente caracterizada através dos itens seguintes:

- Redefinição da imagem corporal, consubstanciada na perda do corpo infantil e da conseqüente aquisição do corpo adulto (em particular dos caracteres sexuais secundários);

- Culminação do processo de separação/individuação e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais da infância por relações objectais de autonomia plena;
- Elaboração de lutos referentes à perda da condição infantil;
- Estabelecimento de uma escala de valores ou código de ética próprio;
- Busca de pautas de identificação no grupo de iguais;
- Estabelecimento de um padrão de luta/fuga no relacionamento com a geração precedente;
- Aceitação tácita dos ritos de iniciação como condição de ingresso ao *status* adulto;
- Assunção de funções ou papéis sexuais consoante inclinações pessoais independentemente das expectativas familiares e, eventualmente, até mesmo das imposições biológicas do género a que pertence.

Dinâmica de Funcionamento

Apesar da realização de um Plano Anual de Actividades, do qual constavam os objectivos a serem atingidos, as actividades a serem desenvolvidas e sua calendarização, não significa que tudo decorria como o previsto. Tal como já foi referido, o Serviço não funcionava de forma rígida, mas pelo contrário adoptava uma dinâmica flexível que procurava ir de encontro às necessidades e exigências de cada situação em particular, sendo o seu modo de funcionamento congruente com o modelo teórico perfilhado.

De acordo com o exposto, é claro que, este Serviço não só efectuava um trabalho directo e individual com o sujeito, mas procurava estabelecer ligação com os *sistemas* que com ele interagiam (família, professores, médicos, amigos,...). Cabe referir que, ao nível da Observação/Avaliação Psicológica e Estudo de Casos o atendimento era realizado individualmente. Nas outras áreas de intervenção efectuava-se um trabalho colectivo, em pequenos grupos.

As horas de atendimento aos alunos eram, sempre que possível, marcadas no horário extracurricular dos mesmos, a fim de que estes não interrompessem as actividades lectivas referentes às diversas disciplinas.

De acordo com o nível de educação e ensino em que se integrava, o S.P.O. actuava em estreita articulação com os outros Serviços de Apoio Educativo, designadamente os de Apoio a alunos com Necessidades Escolares Específicas, os de Acção Social Escolar e os de Apoio de Saúde Escolar.

É de referir que, a representação do S.P.O. nos Conselhos Pedagógicos, nas Reuniões de Avaliação, e nas de âmbito disciplinar era realizada pela professora de Apoio Educativo, que fazendo parte do quadro efectivo da escola, conhecia bem todo o corpo docente e, ao mesmo tempo trabalhava estreita e assiduamente com o Serviço, fazendo, assim, facilmente, a ponte entre o S.P.O. e os outros elementos enunciados.

Deve ainda referir-se que, duas vezes por período (lectivo) os técnicos do S.P.O. participavam nas reuniões de coordenação da área pedagógica (3). Estas reuniões tinham como objectivo a permuta de informações e conhecimentos, sendo também apresentado, por cada representante de S.P.O., as actividades e projectos que o seu Serviço desenvolvia. Quando necessário trocavam-se materiais informativos. As reuniões decorriam no gabinete do S.P.O. de cada escola, alternadamente.

Seguidamente, apresentam-se alguns dos testes psicológicos mais utilizados no Serviço.

Testes de Avaliação Psicológica
Teste de Toulouse Piéron
Matrizes Progressivas de Raven
Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial
Bender
D- 70
IPP- Inventário de Preferências Profissionais
Teste de Aptidões Mentais Primárias – PMA
Kuder – Forma C e E

Teste da Árvore
Teste da Família
Figura Complexa de Rey-Osterrieth
Desenho da Figura Humana
CAT
TAT – Teste de Apercepção Temática
AFA – Autoconceito-Forma A

Quadro n.º15 -Descrição de alguns testes de avaliação psicológica existentes no S.P.O.

Papel do Psicólogo da Educação

Segundo os Técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação da área pedagógica de Lisboa (sobre um original de Helena Abreu, 2000), cabe ao Psicólogo da Educação, entre outras competências: colaborar com os professores na elaboração de estratégias diferenciadas de ensino; dar apoio aos professores no cumprimento das estratégias delineadas; trabalhar na prevenção do insucesso escolar colaborando activa e planificadamente com o professor de apoio educativo; trabalhar activamente com as famílias procurando criar redes de apoio aos alunos e alterar comportamentos dentro do sistema familiar; aplicar programas de desenvolvimento pessoal e social a grupos de alunos seja com a vertente de orientação vocacional seja com a vertente da melhoria da auto-estima e da integração escolar (...).

Em suma, e segundo os mesmos autores (op. cit.), o Psicólogo da Educação é um técnico especializado com formação para facilitar a comunicação e o trabalho em

cooperação, para analisar as situações com distanciamento, para estudar e aconselhar novas estratégias pedagógicas e novas linhas de actuação fazendo apelo à criatividade (porque cada caso é um caso e não há formulas pré-estabelecidas). Este dispõe de autonomia técnico-científica e deve procurar estar actualizado sobre as novas tendências da psicopedagogia.

Caracterização da População Atendida

No que respeita ao atendimento, o S.P.O. presta serviço: a alunos (com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ou mais), professores, auxiliares de acção educativa, funcionários, pais e/ou encarregados de educação que voluntariamente a ele recorrem; alunos que são encaminhados pelo Director de Turma ou outro Serviço competente da escola; alunos integrados em programas específicos, levados a cabo pelo Serviço (ex. alunos do 9º ano, aos quais se destina o Programa de Orientação Vocacional); e a professores e alunos que colaborem em acções de formação/sensibilização desenvolvidas pelo mesmo.

Actividades Desenvolvidas

- **Apoio Psicopedagógico e Aconselhamento** (ao longo do ano lectivo de 2002)

Vários eram os jovens que diariamente recorriam ao Serviço de Psicologia e Orientação, em busca de apoio, compreensão e aconselhamento. Verificou-se um aumento do número de jovens no segundo e terceiro período (Janeiro/Março), o que se explica, em parte, por uma maior preocupação, dos alunos, com os seus desempenhos escolares.

O atendimento a estes jovens decorreu em uma ou duas sessões (aproximadamente 50 minutos), excepto situações em que se justificou um acompanhamento mais prolongado, o que também dependia da “disponibilidade interior” de cada jovem.

Em sentido lato (uma vez que cada caso é um caso específico e particular), o motivo do pedido de atendimento apresentado pelos jovens, relacionava-se com disfunções familiares, dificuldade de relacionamento e dificuldades de aprendizagem.

Caso T

O T., jovem do género masculino de 17 anos de idade, a frequentar o 12º ano, foi acompanhado desde o dia 17 de Janeiro até ao dia 23 de Maio. Este dirigiu-se ao S.P.O. a pedido de sua mãe.

Sessões realizadas:

1ª - 17 de Janeiro

2ª e 3ª - 28 de Fevereiro

4ª - 7 de Março

5ª - 21 de Março

6ª - 2 de Maio

7ª - 16 de Maio

8ª - 23 de Maio

Problema evidenciado: dificuldades de relacionamento, baixo auto-conceito e auto-estima e falta de motivação

O T. não compareceu às sessões nos dias: 24 e 31 de Janeiro, 7 de Fevereiro, 14 de Março, 18 de Abril e 9 de Maio. É de referir que, no dia 11 de Abril e 6 de Junho não se realizaram as sessões porque decorreu a semana de Orientação Vocacional e o dia Aberto, respectivamente.

A primeira sessão destinou-se à apresentação. Nesta procurei compreender qual o motivo que levou a mãe a aconselhar o T. a dirigir-se ao Serviço, recolhi alguns dados pessoais e informei o jovem de alguns princípios éticos e deontológicos que os técnicos de psicologia cumprem (confidencialidade). Procurei consciencializar o T. da necessidade de se comprometer a comparecer às sessões, no dia e hora marcada.

Na segunda sessão procurei promover o relacionamento interpessoal e a empatia. O jovem revelou aspectos da sua vida social, afectiva/emocional e académica. Este foi, novamente, responsabilizado da necessidade de comparecer às sessões.

A terceira sessão foi realizada com o intuito de se recolherem alguns dados mesológicos relativos ao T. Para tal, realizou-se a anamnese com a mãe do jovem.

Na quarta sessão pedi ao T. que respondesse a um questionário de autoconceito. As respostas foram analisadas e exploradas com o jovem.

A quinta sessão, tal como a anterior foi destinada a “trabalhar” o autoconceito e a auto-estima do T., uma vez que foram duas estruturas da personalidade que o jovem apresentou bastante baixas. Nesta sessão ainda respondeu a um questionário, que permitiu recolher algumas informações acerca de características da personalidade que podem indicar a existência de traços depressivos.

Na sexta sessão procedeu-se à elaboração em conjunto com o T. de um plano e horário de estudo adequado às suas necessidades (áreas fracas) e em função das suas actividades extracurriculares.

Uma vez que o aluno, anulou a matrícula da disciplina de Química (obteve nível 2 no segundo período), delineamos em conjunto algumas medidas (ex. recorrer à sala de

estudo) que deve cumprir, a fim de conseguir obter um resultado positivo no exame nacional.

Procurei motivar o aluno a empenhar-se activamente no estudo e no desempenho das tarefas escolares para, assim, obter resultados que lhe permitam ingressar no ensino superior.

Na sétima sessão, o T. começou por contar que, tinha estado a procurar alguma informação acerca do curso que pretende seguir – Informática. Dado o entusiasmo do jovem, sugeri-lhe que em conjunto pesquisássemos mais informações, recorrendo ao material disponível no gabinete. Identificámos as Universidades, Institutos e Escolas que têm o curso pretendido pelo T. e verificámos quais as disciplinas específicas necessárias e médias de acesso. Procurei saber como estavam a correr os testes das diversas disciplinas e se o T. estava a seguir o plano de estudo que tinha sido elaborado. No final da sessão procurei chamar a atenção do T. para o facto de que as aulas estão quase a terminar, bem como as sessões.

Uma vez que se previa que a oitava sessão seria a última, deu total liberdade ao T. para abordar qualquer questão que considerasse importante. Pedi-lhe que fizesse uma avaliação de como decorreram as sessões e em que medida o ajudaram. Relembrei-lhe alguns aspectos importantes que deve ter sempre em consideração.

É importante referir que, no próximo ano lectivo o T. irá continuar a ser acompanhado pelo Serviço, contudo convoquei a mãe para uma reunião no sentido de lhe transmitir algumas informações relativas ao seu filho e algumas orientações a considerar no âmbito da intervenção psicológica.

Salientam-se algumas propostas de intervenção:

- necessidade de acompanhamento psicoterapêutico;

- participação em actividades colectivas (desportivas, recreativas, de voluntariado);
- estabelecimento de uma relação de estabilidade e confiança com um adulto do género masculino.

Caso V

A V., jovem do género feminino de 14 anos de idade, a frequentar o 9º ano, foi acompanhada desde o dia 2 de Maio até ao dia 26 de Junho. Dirigiu-se ao S.P.O. por iniciativa própria.

Sessões realizadas:

- 1ª - 2 de Maio
- 2ª - 9 de Maio
- 3ª - 16 de Maio
- 4ª - 23 de Maio
- 5ª - 26 de Junho

Problema evidenciado: problemas familiares e dificuldades de aprendizagem

Na primeira sessão, após a apresentação dei total liberdade de expressão à jovem. Procurei perceber qual o motivo que a levou a dirigir-se ao Serviço. Seguidamente, ajudei-a a reflectir e a analisar as situações problemáticas (causadoras de conflito interno) que descreveu.

Na segunda sessão procurei recolher alguns dados mesológicos, que permitissem um melhor conhecimento e compreensão do caso.

A terceira sessão foi destinada a “trabalhar” a motivação e o autoconceito da V. Nesta, ainda se avançaram algumas orientações relativas à planificação do estudo.

A quarta sessão foi destinada à análise de como a V. estava a lidar com o problema (familiar) e a considerar as diversas alternativas face ao desenrolar do mesmo. Foi dito à jovem que poderia voltar ao S.P.O., quando tal se justificasse.

Na última sessão procurei saber como a V. estava a reagir ao facto de ter ficado retida no 9º ano.

É de referir que realizei uma reunião com a Directora de turma da V, para recolher mais informações sobre a aluna.

Caso D

A D., aluna de 7º ano, com 12 anos de idade foi acompanhada desde o dia 5 ao dia 19 de Março. Esta foi encaminhada ao S.P.O. pela sua directora de turma, que referiu que a jovem estava muito triste e tinha estado a chorar na aula.

Sessões realizadas:

1ª Sessão – 5 de Março

2ª Sessão – 11 de Março

3ª Sessão – 19 de Março

Problema evidenciado: problemas familiares e dificuldades de relacionamento

Na primeira sessão interagi com a D., procurando colocá-la à vontade, no sentido de esta relatar o seu problema. A sessão foi um pouco longa, mas na parte final da mesma consegui que a aluna referisse os motivos do seu desânimo. Procurei ajudá-la a analisar as situações apresentadas, de forma parcial, mas tendo em vista uma melhor clarificação e análise das mesmas.

Uma vez que esta aluna já tinha sido acompanhada pelo Serviço, analisei as informações existentes. Fiquei, a saber, que a D. estava a ser acompanhada por uma psicóloga clínica, num centro de atendimento a jovens. Nesta sessão procurei abordar este assunto. A D. referiu que, ultimamente, não estava a ir às consultas. Em conjunto analisamos as vantagens de reiniciar o seu processo de acompanhamento.

Na terceira sessão a D. mostrou-se bastante bem disposta. Referiu que se sentia melhor e que ia voltar às consultas. Procurei consciencializá-la da necessidade de assumir as suas responsabilidades. Disse-lhe que podia voltar ao gabinete, sempre que necessário.

No quadro a seguir apresentado referenciam-se os atendimentos (pontuais) realizados em apenas duas sessões. Os alunos dirigiram-se ao S.P.O. por iniciativa própria.

Identificação	Idade	Ano de escolaridade	Problema evidenciado	Estratégia utilizada
M.	14 anos	9º ano	Problemas familiares	- Entrevista não directiva - Apoio e aconselhamento
C.	14 anos	9º ano	Dificuldades de relacionamento	- Entrevista não directiva - Apoio e aconselhamento
E.	16 anos	9º ano	Dificuldades de aprendizagem	- Entrevista não directiva - Apoio e aconselhamento

Quadro n.º 16 – Alunos com apoio psicopedagógico e aconselhamento

- **Avaliação Especializada** (ao longo do ano lectivo)

Elaboraram-se 23 relatórios psicológicos (4 a alunos do 9º ano e 19 a alunos do 8º ano) (ver anexo 4) a pedido das directoras de turma. Os testes psicológicos mais utilizados

na avaliação foram: Toulouse-Piéron, Matrizes Progressivas de Raven, PMA (Aptidões Mentais Primárias), Prova de Raciocínio Verbal e AFA (Auto-Conceito – Forma A).

Uma vez que os relatórios se destinavam aos directores de turma, houve uma especial preocupação em transmitir informações relativas às capacidades de aprendizagem dos alunos, evidenciando as suas áreas fortes e propondo estratégias de intervenção pedagógica adequadas a cada um.

É de salientar que, em alguns casos foi solicitada a colaboração do Serviço de Apoios Educativos, no sentido de nos transmitirem informações sobre os alunos e de nos ajudarem a definir estratégias de intervenção e acompanhamento.

Identificação	Ano de escolaridade	Motivo do pedido de avaliação
S.	8ª ano	Dificuldades de Aprendizagem
D.	9º ano	Problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem
A.	9ª ano	Dificuldades de aprendizagem
P.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
D.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
A.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
P.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
M.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
M.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
J.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem

R.	9º ano	Dificuldades de aprendizagem
V.	9º ano	Dificuldades de aprendizagem
N.	9º ano	Dificuldades de aprendizagem
T.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
R.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
A.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
T.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
D.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
P.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais
T.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
N.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
N.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
V.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem
J.	8º ano	Dificuldades de aprendizagem

Quadro n.º 17 – Alunos avaliados

- **Reuniões com a Professora de Apoio Educativo e com os Directores de Turma** (ao longo do ano lectivo)

Sempre que necessário, particularmente em casos de alunos que deviam beneficiar do Decreto-Lei 319, realizamos reuniões com a professora de Apoio Educativo – Dr.^a Marília Patriarca.

Diversas vezes solicitámos a colaboração dos Directores de Turma, no sentido de nos esclarecerem os pedidos de observação e de nos transmitirem informações sobre os seus alunos.

Desenvolvimento Pessoal e Social

- **Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social (Janeiro/Maio)**

O Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social - “2002 Maneiras de Ser Jovem”, destinou-se aos alunos de 8º ano de escolaridade. Foi implementado a um grupo de 9 alunos, todas as quintas-feiras (entre o dia 24 de Janeiro e 9 de Maio) das 15.10h às 16.05h.

Para se proceder à divulgação do programa, elaborou-se uma carta, com os seus objectivos gerais e a disponibilidade horária do Serviço, que foi enviada à directora de turma. Posteriormente, realizou-se uma reunião com a mesma para prestar mais algumas informações, esclarecer dúvidas e agendar uma sessão de divulgação/sensibilização dirigida aos alunos. Esta sessão realizou-se no dia 17 de Janeiro. Os jovens foram devidamente informados dos objectivos do programa, bem como motivados a participar nas actividades do mesmo. É de referir que, também foi enviada uma carta aos encarregados de educação, a informá-los dos objectivos do programa, número de sessões e a solicitar a sua colaboração e autorização, para que os seus educandos participassem no mesmo.

Objectivos gerais do programa:

- Contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso dos jovens, através da estimulação de competências sociais e pessoais (comunicação, relacionamento interpessoal, afirmação pessoal);
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Estruturação do programa – 2002 *Maneiras de Ser Jovem*

Sessões	Objectivos específicos
<p style="text-align: center;">Sessão n.º 1</p> <p style="text-align: center;">"Vamos conhecer-nos"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proceder à apresentação da estagiária e dos alunos. ➤ Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao programa. ➤ Apresentar o programa. ➤ Definir regras de funcionamento e responsabilizar os alunos pelo seu cumprimento.

Sessões	Objectivos Específicos
<p>Sessão n.º2</p> <p>"Relacionamento com o outro"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular a partilha de opiniões e de ideias em grupo. ➤ Incentivar o respeito pelas diferenças individuais. ➤ Alicerçar a confiança entre os elementos do grupo. ➤ Sensibilizar os alunos para a necessidade de reflexão e avaliação do trabalho realizado.
<p>Sessão n.º3</p> <p>"Quem sou eu?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover por parte do sujeito uma reflexão acerca do conceito que tem de si e da forma como os outros o vêem. ➤ Levar à reflexão e análise de valores e atitudes pessoais. ➤ Avaliar a sessão.
<p>Sessão n.º 4</p> <p>"Ser jovem"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir comportamentos assertivos de comportamentos não assertivos. ➤ Reflectir acerca das ideologias e valores do Jovem actual. ➤ Desenvolver a criatividade e o poder de expressão. ➤ Resumir e avaliar a sessão.

Sessões	Objectivos Específicos
Sessão n.º5 "Saber ouvir"	<ul style="list-style-type: none">➤ Levar os participantes a expressarem os seus pensamentos e sentimentos através do uso de frases que permitam uma boa comunicação.➤ Perceber a importância de "saber ouvir".➤ Identificar os factores que facilitam e/ou dificultam a comunicação.
Sessão n.º6 "Dilemas"	<ul style="list-style-type: none">➤ Promover o desenvolvimento do raciocínio moral.➤ Estimular a descentração social e a tomada de perspectiva do outro.➤ Desenvolver a capacidade de pensar criticamente.➤ Fomentar a capacidade de argumentar e decidir.
Sessão n.º 7 "Reflectir sobre o futuro"	<ul style="list-style-type: none">➤ Realçar a importância de estabelecer objectivos pessoais.➤ Valorizar a importância da motivação para a obtenção de sucesso escolar.➤ Identificar direitos pessoais e conhecer os limites e responsabilidades que esses direitos implicam.

Sessões	Objectivos Específicos
<p>Sessão n.º 8</p> <p>"O consumismo na nossa sociedade. Sim ou não?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar a compreensão das características e mecanismos da sociedade de consumo. ➤ Sensibilizar para formas de actuação esclarecida na sociedade de consumo. ➤ Desenvolver o espírito crítico face ao consumismo.
<p>Sessão n.º9</p> <p>"Ambiente...o que fazer com ele?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilizar para os problemas que perturbam o equilíbrio ambiental. ➤ Contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os problemas ambientais. ➤ Ajudar à alteração de hábitos pessoais que se tornam prejudiciais para o ambiente.
<p>Sessão n.º10</p> <p>"Balanço Final"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliar o programa.

Quadro n.º 18 – Estruturação do programa.

Calendarização das sessões:

1ª Sessão – 24/01/02

9ª Sessão – 02/05/02

2ª Sessão – 31/01/02

10ª Sessão – 09/05/02

3ª Sessão – 07/02/02

4ª Sessão – 28/02/02

5ª Sessão – 14/03/02

6ª Sessão – 21/03/02

7ª Sessão – 04/04/02

8ª Sessão – 18/04/02

Métodos e Técnicas de Estudo

▪ **Programa de Métodos e Técnicas de Estudo**

O programa de Métodos e Técnicas de Estudo designa-se “Estudar para quê e como?”. Este programa foi, particularmente, construído para alunos de 7º ano de escolaridade, pelo que foi desenvolvido com um grupo de 9 alunos da turma do 7º B. As sessões realizam-se todas as terças feiras das 08.15h às 09.05h.

A implementação do programa implicou um trabalho prévio de divulgação e sensibilização dos alunos para a importância de participar no mesmo. Esta é uma área à qual se deve dar especial atenção, pois informar os alunos dos objectivos do programa e despertar a sua curiosidade em relação às actividades a desenvolver permite motivá-los a fazer parte deste mesmo “desafio”. Assim, realizou-se no dia 17 de Janeiro uma sessão de informação e esclarecimento. Antes desta sessão, a directora de turma foi informada dos objectivos do programa e da disponibilidade horária do Serviço (por diálogo e por carta). Os encarregados de educação também foram informados dos objectivos do programa, número de sessões e horário de funcionamento e foi-lhes solicitada a autorização, para a participação dos seus educandos no programa.

Objectivos gerais do programa:

- Promover a apropriação de métodos (e técnicas) de estudo, de trabalho e de organização;

- Desenvolver atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia e responsabilização no processo de aprendizagem de cada jovem.

Estruturação do programa – *Estudar para quê e como?*

Sessões	Objectivos específicos
<p style="text-align: center;">Sessão n.º 1</p> <p style="text-align: center; color: cyan;">"Primeiro contacto"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorecer o relacionamento interpessoal. ➤ Tomar conhecimento e discutir as expectativas dos alunos em relação ao Programa. ➤ Proceder à apresentação do programa. ➤ Averiguar o tipo de métodos e técnicas de estudo que os alunos utilizam.
<p style="text-align: center;">Sessão n.º 2</p> <p style="text-align: center; color: magenta;">"Estudar para quê?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rever a sessão anterior. ➤ Definir regras de funcionamento e responsabilizar os alunos pelo seu cumprimento. ➤ Estabelecer um compromisso de respeito pelas regras. ➤ Ponderar acerca das vantagens e dos inconvenientes de estudar. ➤ Reflectir acerca das qualidades de um bom estudante. ➤ Valorizar a motivação no processo de aprendizagem.

Sessões	Objectivos Específicos
<p>Sessão n.º 3</p> <p>"Planear para facilitar"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recordar a sessão anterior. ➤ Salientar a importância de planificar o estudo. ➤ Identificar as condições ambientais necessárias para que o estudo seja eficaz.
<p>Sessão n.º 4</p> <p>"Organizar no tempo"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rememorar a sessão anterior. ➤ Sensibilizar para a importância de distribuir as actividades no tempo. ➤ Reflectir sobre a distribuição pessoal do tempo.
<p>Sessão n.º 5</p> <p>"Resumir, sublinhar e esquematizar para ajudar"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rever a sessão anterior. ➤ Realçar a importância de tirar apontamentos, referindo algumas directrizes a seguir. ➤ Explicar como se resume, esquematiza e sublinha um texto. ➤ Exercitar os conhecimentos adquiridos.

Sessões	Objectivos Específicos
<p>Sessão n.º 6</p> <p>"Percepcionar, registar e evocar"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evocar a sessão anterior. ➤ Analisar o conceito de memória. ➤ Valorizar o desenvolvimento da atenção/concentração, da memória e da capacidade de percepção. ➤ Desenvolver processos de registo e de evocação.
<p>Sessão n.º 7</p> <p>"Questionar para aprender"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rememorar a sessão anterior. ➤ Salientar a importância de identificar ideias principais por antecipação. ➤ Desenvolver a capacidade de análise e interpretação de um texto.
<p>Sessão n.º 8</p> <p>"Descobertas"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rever a sessão anterior. ➤ Treinar competências mentais (como a capacidade simbólica/representação mental, raciocínio lógico e abstracto).

Sessões	Objectivos Específicos
<p style="text-align: center;">Sessão n.º 9</p> <p style="text-align: center;">"Resolução de problemas"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recordar a sessão anterior. ➤ Reflectir e ponderar sobre alternativas possíveis numa situação problemática. ➤ Aplicar estratégias globais de resolução face a um problema. ➤ Promover uma atitude activa e sistemática face a um problema.
<p style="text-align: center;">Sessão n.º 10</p> <p style="text-align: center;">"Balanço final"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proceder à avaliação global do programa.

Quadro n.º 19 – Estruturação do programa

Calendarização das sessões:

1ª Sessão – 22/01/02

2ª Sessão – 29/01/02

3ª Sessão – 05/02/02

4ª Sessão – 19/02/02

5ª Sessão – 26/02/02

6ª Sessão – 12/03/02

7ª Sessão – 09/04/02

8ª Sessão – 16/04/02

9ª Sessão – 23/04/02

10ª Sessão – 30/04/02

11ª Sessão – 07/05/02

12ª Sessão – 14/05/02

O programa foi estruturado em 10 sessões, no entanto houve necessidade de se realizarem mais duas sessões, para que todas as actividades fossem devidamente concretizadas.

- **Desafios Jovens**

“Desafios Jovens” é a designação de um dossier de fichas de Promoção Cognitiva e Desenvolvimento da Atenção e Concentração que foi elaborado no âmbito do projecto “Sala de Estudo” (ver Plano de Estágio – anexo 2). As fichas encontram-se divididas por áreas, designadamente: raciocínio espacial, atenção/concentração, raciocínio lógico verbal, raciocínio matemático, raciocínio numérico.

- **Prestação de apoio a professores**

No âmbito dos métodos e técnicas de estudo prestou-se apoio e deram-se algumas orientações a professores que voluntariamente pediram auxílio. Estes revelaram interesse em trabalhar esta área com os seus alunos, especialmente com os que frequentam a Sala de Estudo. Foi-lhes facultado algum material, nomeadamente, esquemas, fichas informativas e exercícios.

Orientação Vocacional

- **Programa de Orientação Vocacional** (Janeiro a Junho)

O programa de orientação vocacional – “Orienta a São”, foi implementado a dois grupos de 10 alunos cada, do 9º ano de escolaridade. Devido à incompatibilidade de horários entre os alunos e o Serviço, as sessões decorrem às quintas-feiras, de 15 em 15 dias, das 14.15h às 15.05h (uma semana o grupo A, outra semana o grupo B).

É de referir que este programa foi elaborado no ano lectivo 2000/2001 no âmbito da cadeira de Orientação Escolar e Profissional, pelo que não é apresentado na sua integra. Em anexo encontra-se a descrição das sessões realizadas, bem como o material que elaborei e que serviu de complemento ao já existente no programa.

Para se proceder à divulgação do programa afixaram-se diversos cartazes nos placards da escola (ver anexo 6), informaram-se os directores de turma, através de carta e de diálogo com os mesmos, enviou-se uma carta a informar os encarregados de educação e realizaram-se sessões de divulgação/sensibilização dos alunos, nas quais se distribuíram folhetos.

Objectivos gerais do programa:

- Tomar consciência da necessidade do planeamento vocacional e conhecer o respectivo processo, na perspectiva do desenvolvimento da carreira;

- Ser capaz de avaliar as suas características individuais – interesses, aptidões, valores – e as suas experiências pessoais, nomeadamente escolares;
- Ser capaz de descrever profissões em termos de níveis ocupacionais e de outros níveis relevantes do ponto de vista do planeamento vocacional;
- Conhecer o sistema educativo português, em particular as áreas de estudo do ensino secundário, e as oportunidades de formação profissional;
- Ser capaz de descrever e utilizar o processo de tomada de decisão planificada;
- Ser capaz de se orientar na busca de informação escolar e profissional pertinente, para planear opções escolares e profissionais, que envolvam os seus próprios interesses, aptidões, valores e experiências, adoptando um comportamento vocacional consequente.

Estruturação do programa – *Orienta a São*

Áreas	Objectivos	Número de sessões
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer o primeiro contacto entre a estagiária e os alunos. ➤ Apresentar o programa de Orientação Vocacional. 	1 sessões
Heteroconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o conhecimento do outro. ➤ Fomentar o estabelecimento de relações interpessoais positivas. 	1 sessões

Áreas	Objectivos	Número de sessões
Auto-conceito	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover por parte do sujeito uma reflexão acerca do conceito que tem de si e da forma como os outros o vêem. 	2 sessões
Interesses	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar ao sujeito uma tomada de consciência acerca dos seus interesses relativamente a actividades e profissões. 	2 sessões
Sistema Educativo Português	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer a forma como está organizado o Sistema Educativo Português. ➤ Informar sobre fontes de informação a que os alunos podem recorrer. 	2 sessões
Métodos e Técnicas de Estudo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conhecer alguns métodos e técnicas de estudo e promover a planificação por parte dos alunos, do seu próprio método. 	1 sessões
Carreiras, Cursos e Profissões	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir os conceitos de carreira, curso, e profissão e actividade. ➤ Envolver os alunos no processo de recolha de informação acerca das profissões pelas quais têm mais interesse. 	2 sessões
Tomada de Decisão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover uma tomada de decisão planeada no que respeita a escolha vocacional, considerando todo o percurso vivenciado pelos alunos. 	2 sessões

Avaliação	➤ Avaliar a eficácia do programa “Orientação”.	1 sessão
------------------	------------------------------------------------	----------

Quadro n.º 17 – Estruturação do programa

Calendarização das sessões:

Grupo A

- 1ª Sessão - 03/01/02
- 2ª Sessão – 17/01/02
- 3º Sessão - 31/01/02
- 4ª Sessão – 21/02/02
- 5ª Sessão – 14/03/02
- 6ª Sessão – 11/03/02
- 7ª Sessão – 18/04/02
- 8ª Sessão – 09/05/02
- 9ª Sessão – 16/05/02
- 10ª Sessão – 23/05/02

Grupo B:

- 1ª Sessão – 10/01/02
- 2ª Sessão – 24/01/02
- 3ª Sessão – 07/02/02
- 4º Sessão – 28/02/02
- 5ª Sessão – 07/03/02
- 6ª Sessão – 21/03/02
- 7ª Sessão – 11/04/02
- 8ª Sessão – 02/05/02
- 9ª Sessão – 09/05/02
- 10ª Sessão – 16/05/02

Os alunos do grupo A faltaram nos dias 14 de Fevereiro e 7 de Março.

No dia 11 de Abril realizou-se a sessão em conjunto com os dois grupos, uma vez que estava a decorrer a semana de Orientação Vocacional. É de referir que as sessões de 9 e 16 de Maio também decorreram em conjunto, uma vez que se destinaram à aplicação de um questionário de interesses gerais (Kuder).

É ainda de salientar que, antes de se ter iniciado a implementação do programa procedeu-se à aplicação colectiva de alguns testes psicológicos, nomeadamente, o Toulouse Piéron, as Matrizes Progressivas de Raven, o PMA (Aptidões Mentais Primárias) e o AFA (Autoconceito – Forma A). Pediu-se também aos alunos que respondessem a um questionário simples de interesses ocupacionais.

Só foi possível realizar 10 sessões, dado que os alunos faltaram em algumas, tal como já se referiu, e ainda pelo facto de diversos feriados terem sido à quinta-feira. Contudo, é de salientar que, realizaram-se após as 10 sessões entrevistas individuais. Estas tinham como objectivo transmitir os conceitos e informações necessárias acerca da área da tomada de decisão e proporcionar aos alunos uma reflexão dos vários aspectos e conteúdos trabalhados nas sessões, isto é, uma análise e síntese do conjunto de dados importantes que conduzissem a uma tomada de decisão ajustada. Deve ainda referir-se que, no final da entrevista o aluno anotava todas as suas decisões (agrupamento, disciplinas específicas, nome da escola, etc.) numa ficha que só lhe foi entregue depois de eu ter feito algumas considerações acerca do seu desempenho no programa, e ter referido alguns pontos fortes e fracos relativos aos mesmos, bem como algumas propostas para superar esses pontos fracos.

Não foi possível aplicar a ficha de avaliação do programa, pelo que o parecer dos alunos foi dado de forma oral. É de referir que foi bastante positivo.

- **Informar e Aconselhar** (ao longo de todo o ano lectivo)

Vários alunos, particularmente, do 9º ano (que não participam nos programas de orientação vocacional) e 12º anos dirigiram-se ao Serviço para obter informações e esclarecer dúvidas relativas a cursos, carreiras e profissões. A estes alunos foram dadas informações e colocou-se à sua disposição diverso material informativo. As sessões de

atendimento tinham aproximadamente a duração de 50 minutos. O mesmo aluno podia dirigir-se ao Serviço sempre que necessitasse.

▪ **Semana de Orientação Vocacional – *Pensar o Futuro*** (8,9,10,11 e 12 de Abril)

A Semana de Orientação Vocacional dirigiu-se especialmente aos jovens do 9º e o 12º ano de escolaridade, uma vez que estes anos correspondem a importantes etapas da vida académica, nas quais estes se vêem obrigados a tomar decisões, as mais ajustadas possíveis.

Esta iniciativa colocou à disposição dos jovens muita informação (folhetos, cartazes, brochuras, guias, anuários, jornais, revistas...) e deu-lhes a conhecer várias fontes de informação às quais podem recorrer (meios de informação profissional informatizados e telemáticos...).

Além da exposição de materiais de informação, os alunos podiam assistir à apresentação de diversos Institutos, Escolas e Universidades (divulgação de cursos, saídas profissionais, disciplinas específicas...).

Dos vários contactos que o S.P.O. efectuou com Escolas, Institutos e Universidades participei:

- numa reunião (14/02/02) com um elemento do gabinete de relações públicas do ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciência);
- numa reunião (07/03/02) com duas psicólogas da Câmara de Comércio e Indústria Luso-Alemã;
- numa reunião (21/03/02) com o vice reitor da Universidade Nova de Lisboa (Professor Dr. José Machado) e a Professora Dr.^a Catherine da Silveira.

Estas reuniões tinham como objectivo a apresentação dos respectivos Institutos e Universidades (cursos, programas académicos, disciplinas específicas...) e a preparação das sessões de esclarecimento aos alunos.

Para a divulgação desta iniciativa elaborou-se um convite dirigido a toda a comunidade educativa, particularmente aos jovens e pais, enviou-se uma carta à presidente do conselho executivo para formalizar a data de realização da mesma (prevista no Plano Anual de Actividades) e afixaram-se diversos cartazes nos pavilhões da escola (placards informativos de cada pavilhão, bar dos alunos, portaria...).

A semana de Orientação Vocacional decorreu entre o dia 8 e 12 de Abril. Durante estes cinco dias de exposição, divulgação e informação foram vários os alunos que participaram e colaboraram. Contou-se com a presença de todos os alunos do 9º ano, vários alunos do 12º ano e em menor número alunos dos restantes anos escolares. Estes sempre que possível vinham acompanhados pelos Directores de Turma. Foi nosso objectivo sensibilizá-los para as questões vocacionais e implicá-los no processo de orientação vocacional dos seus alunos.

Denotou-se bastante interesse por parte dos alunos de 8º ano em recolherem informações que lhes permitam preparar o seu futuro profissional, tal facto poderá ser, em parte, justificado por alguma informação e apoio que estes alunos receberam nas sessões do Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social.

Os técnicos procuravam sempre que possível convidar os jovens a reflectir sobre os seus pontos fortes e os seus pontos fracos relativamente a competências básicas necessárias para enfrentar o mercado de trabalho: domínio da leitura e da escrita; capacidade de cálculo numérico; capacidade de compreender e comunicar (domínio de línguas estrangeiras); domínio das tecnologias da informática; capacidade de análise, síntese e interpretação de dados, factos e situações; capacidade de compreender o meio em que se está inserido e de actuar sobre ele; sentido de observação e capacidade de crítica; saber procurar e usar a informação; capacidade para planificar, trabalhar e tomar decisões em grupo.

Ao longo deste período de actividades foi distribuído o questionário - *Pensar no presente para melhor preparar o futuro* aos alunos do 12º ano. Este questionário, ainda

que bastante simples, tinha como intuito promover a reflexão por parte do aluno para questões inerentes ao seu percurso académico e escolha profissional. Após esta reflexão vários alunos procuraram informação e esclarecimentos.

▪ **Guia para pais e/ou encarregados de educação (Junho)**

Elaborei um pequeno desdobrável intitulado *Orientação Vocacional – Pensar o Futuro*, especialmente dirigido a pais e/ou encarregados de educação. Neste encontram-se algumas orientações/sugestões, escritas de forma simples e clara, mas que julgamos (técnicos do S.P.O.) de suma importância.

Como refere Abreu (2001), cabe aos pais colaborar activamente no processo de desenvolvimento vocacional dos filhos (que é parte integrante do seu processo de desenvolvimento pessoal e social), favorecendo e facilitando oportunidades para que possam adquirir qualidades fundamentais para a vida e para o mercado de trabalho da sociedade global para que nos encaminhamos.

Este desdobrável foi distribuído no *Dia da Escola Aberta*. É de referir que pretendeu ser um contributo para a divulgação/sensibilização da comunidade educativa, relativamente ao processo de orientação vocacional dos alunos que no ano seguinte iriam frequentar o 9º ano.

O Dia da Escola Aberta decorreu a 6 de Junho e teve como principal objectivo a divulgação/exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do ano lectivo. Cada grupo disciplinar promoveu actividades e elaborou a sua exposição. Os alunos estiveram dispensados das aulas, não havendo o controlo das suas presenças.

▪ **Exposição (Junho)**

No dia 6 de Junho (Escola Aberta), realizamos uma exposição (entre as 10h e as 17h) de material informativo (brochuras, folhetos, cartazes, desdobráveis, guias, fórum

estudante...) no âmbito da Orientação Vocacional. Estivemos (todos os técnicos do S.P.O.) sempre presentes para informar todos os visitantes.

- **Reunião de matrículas (Junho)**

No dia 21 de Junho participei na reunião de preparação de matrículas de alunos de 9ºano. Nesta reunião estiveram presentes todas as directoras de turmas de 9ºano e um elemento do conselho executivo que orientou a reunião. Foi divulgada a oferta educativa da escola ao nível do secundário, deram-se algumas indicações acerca do preenchimento dos boletins de matrícula, para os alunos que transitam e para aqueles que ficam retidos.

- **Apoio às matrículas (Junho)**

Embora todos os alunos de 9º ano tenham passado por um processo de orientação vocacional, no dia 26 de Junho, acompanhamos (todos os técnicos do S.P.O.) a sua matrícula, prestando alguns esclarecimentos a alunos, pais e encarregados de educação.

Promoção de Valores

Tal como consta no plano de estágio (anexo 2), estava previsto a realização de sessões de dinamização sobre *relacionamento interpessoal e saber estar*, a decorrerem nos meses de Março e Abril, no entanto, estas não se realizaram uma vez que os professores e directores de turma dos alunos de 10º e 11º anos não disponibilizaram o tempo de nenhuma das suas aulas. Fora do horário lectivo não se conseguiu a aderência dos alunos. Contudo, preparou-se uma acção de dinamização para o dia 6 de Junho (Dia da Escola Aberta) intitulada – *A comunicação e as relações interpessoais*, a qual também não foi possível realizar uma vez que os alunos não compareceram (neste dia não houve controlo de presenças).

Para a divulgação desta iniciativa pediu-se aos directores de turma que informassem e acompanhassem os alunos até ao local de realização das actividades (sala 5).

Seguidamente, apresenta-se a planificação da acção.

Tempo previsto: 60 minutos

Grupo Alvo: alunos de 10º e 11º anos

Objectivo geral da acção:

- Avaliar a importância da comunicação nas interacções pessoais.

Objectivos específicos:

- Caracterizar a comunicação como um processo contínuo.
- Interpretar a comunicação como um partilhar de significações entre os indivíduos.
- Sensibilizar para a importância da comunicação no sistema social.

Desenvolvimento:

1. Apresentação de todos os intervenientes.
2. A orientadora apresenta o tema e enuncia os objectivos da acção. Deve procurar interagir com os elementos do grupo, no sentido de promover um clima de partilha e de à vontade. É também importante averiguar as expectativas dos participantes.
3. Seguidamente, a orientadora apresenta dois acetatos a partir dos quais se deverá explorar, em grupo discussão, as informações neles contidas. O segundo acetato (esquema) deve ser explicado, para tal, a orientadora poderá referir que: todas as nossas comunicações traduzem de algum modo um passado de atitudes, de valores, de princípios e de diversas experiências que constituem a marca do nosso comportamento presente; no processo de comunicação é fundamental observar a reacção daqueles a quem nos dirigimos; é através da retroacção (feedback) que orientamos as nossas comunicações futuras, não só o que dizemos ou o que queremos exprimir, mas também o modo como o fazemos (Fachada, s/d).
4. Posteriormente, a orientadora pede a cinco voluntários que se retirem da sala. Aos presentes será contada uma história. Um dos alunos que ouviu a história

irá contá-la a um dos colegas que se encontra fora da sala. Este por sua vez conta a história para o grupo, e assim sucessivamente até todos os alunos estarem dentro da sala. A partir da dinâmica deverão ser debatidos vários aspectos tais como: barreiras á comunicação, a importância dos gestos como linguagem não verbal, a importância das expressões faciais e dos movimentos corporais...

5. No final da acção a orientadora distribui algumas fichas informativas.
6. Avaliação da sessão.

Material necessário:

- Acetatos
- Fichas informativas
- Ficha de avaliação

Tempo previsto: 60 minutos

Educação para a Saúde

Integrado na área de Educação para a Saúde pretendemos desenvolver actividades relacionadas com a educação sexual. A partir do mês de Novembro desenvolvemos em colaboração com o Departamento de Ciências Farmacêuticas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, o projecto *Educação Sexual da Escola pr'a Vida*. Realizaram-se diversos contactos informais e uma reunião no S.P.O. com dois membros da organização do projecto. Da reunião, ficou agendado o início das acções em Março. Também ficou combinado que o Departamento de Ciências Farmacêuticas iria enviar à direcção da escola um fax, a oficializar a implementação do projecto. Uma vez que, não foi cumprido o combinado e o S.P.O. não obteve qualquer contacto ou informação, iniciou-se um projecto designado *Dialogar sem Preconceitos*.

Outras Actividades

- **Divulgação do Serviço de Psicologia e Orientação** (Outubro)

Com o intuito de se divulgar o Serviço, procedeu-se à elaboração de cartazes que foram afixados nos placards informativos dos vários pavilhões da escola. É de referir que, um dos cartazes procurava dar a conhecer, à comunidade educativa, o papel do Psicólogo da Educação. Também se efectuaram folhetos que foram distribuídos pelos alunos.

- **Reestruturação do Plano Anual de Actividades** (Outubro)

Embora o Plano Anual de Actividades (anexo 2) já tivesse sido elaborado, este foi melhorado, tendo sido acrescentados alguns parâmetros, tais como: objectivos específicos, recursos e estratégias.

- **Logótipo do Serviço de Psicologia e Orientação** (Novembro)

Elaborou-se um novo logótipo, para ser utilizado nos documentos do Serviço.

- **Caracterização do Local de Estágio e Plano de Estágio** (Outubro, Novembro e Dezembro)

A caracterização do local de estágio exigiu a recolha de informação através do recurso a entrevistas e questionários aplicados a vários agentes educativos.

O Plano de Estágio foi elaborado em função do Plano Anual de Actividades do S.P.O.

- **Cartões de Natal** (Dezembro)

Elaboraram-se dois modelos de cartões de Natal, que se enviaram a algumas entidades ligadas ao S.P.O.

- **Artigo para o Jornal** (Fevereiro)

A pedido da Associação de Estudantes escrevi um artigo - “Voar mais alto”, destinado ao jornal editado pela mesma associação.

- **Reunião com o Presidente da Associação de Pais** (Fevereiro)

Particpei nesta reunião, que teve como objectivo informar e esclarecer a associação de pais das áreas de intervenção e de algumas actividades do S.P.O.

- **Pesquisa de informações** (ao longo do ano lectivo)

Realizei diversas pesquisas de informação (ex. contactos úteis para o Serviço) através do recurso às tecnologias da informação (internet), a bibliotecas, centro de recursos e instituições.

- **Elaboração de cartazes** (Maio)

Realizaram-se alguns cartazes de divulgação de sites da internet. Estes dirigiram-se, particularmente, aos alunos de 12º ano uma vez que permitiam adquirir informações acerca Universidades, Escolas, Institutos, médias de acesso ao ensino superior, disciplinas específicas, etc.

- **Reuniões de zona pedagógica** (AP3)

Particpei em 4 reuniões de coordenação dos Serviços de Psicologia e Orientação da área pedagógica.

- **Actas Semanais** (ao longo do ano lectivo)

Semanalmente, elaborei uma acta relativa às reuniões com a minha supervisora de estágio (um total de 32 actas). Estas reuniões tinham como propósito a exposição das actividades realizadas e a preparação/estruturação de novas actividades. A supervisora dava algumas orientações e eu tinha oportunidade de colocar as minhas dúvidas.

6 – Projectos

- *Dialogar sem Preconceitos*

Dialogar sem preconceitos é a designação do projecto de educação sexual que foi desenvolvido pelo S.P.O. (com a minha participação) em colaboração com a Associação para o Planeamento Familiar (APF). Esta iniciativa destinou-se aos alunos do 8º ano de escolaridade.

A APF é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fundada em 1967 e que tem desenvolvido uma actividade alargada na promoção do planeamento familiar e da educação sexual. Promove cursos e acções de formação em variados temas e apoia as escolas, organismos de saúde e juventude, e os profissionais destas áreas de intervenção para o desenvolvimento de actividades e projectos educativos em temas ligados à sexualidade e ao planeamento familiar.

Actualmente, as escolas dispõem de um enquadramento legal relativamente claro, para a promoção da educação sexual. O projecto educativo de cada escola, elaborado nos termos do artigo 3º do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei 115A/98, deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família, fomentando a participação da comunidade escolar e dinamizando parcerias com entidades externas à escola.

O Serviço de Psicologia e Orientação na impossibilidade de desenvolver um projecto mais alargado (falta de tempo e de técnicos), que implicasse mais activamente os professores e outros técnicos, no sentido de uma abordagem pedagógica sistemática e interdisciplinar, realizou uma acção de informação, na qual se conseguiu a colaboração dos professores.

Esta iniciativa teve como propósito favorecer a consciencialização dos jovens, de modo que estes possam analisar a sexualidade com maturidade, estando devidamente esclarecidos dos riscos e responsabilidades que esta implica.

Os objectivos específicos a que o projecto se propôs foram:

- Promover o debate de temas que esclarecessem e informassem os jovens;
- Ajudar a uma vivência responsável e saudável da sexualidade;
- Ajudar a prevenir os riscos associados à vivência da sexualidade, nomeadamente as gravidezes não desejadas e o contágio de infecções sexualmente transmissíveis.

Seguidamente apresentam-se alguns valores orientadores da educação sexual que se tiveram em consideração, na realização desta acção:

- “O reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes responsáveis no relacionamento sexual”;
- “O reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte de prazer e comunicação, uma potencial fonte de vida e uma componente positiva de realização pessoal e das relações interpessoais”;
- “A valorização das diferentes expressões da sexualidade ao longo do ciclo de vida”;
- “O reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afectivo e amoroso na vivência da sexualidade”;
- “A promoção de direitos e oportunidades entre homens e mulheres”;
- “A recusa de expressões da sexualidade que envolvam a coacção, ou envolvam relações pessoais de dominação e de exploração”;
- “O respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas”;
- “O reconhecimento do direito a uma maternidade e paternidade livres, conscientes e responsáveis (Associação para o Planeamento Familiar, 2002)”.

Procedimentos

No início do segundo período entramos em contacto com duas professoras (da disciplina de Ciências da Natureza) que leccionam a alunos do 8º ano, no sentido de integrar nas suas actividades lectivas uma hora para prestar alguns esclarecimentos aos alunos no âmbito da sexualidade. Reunimos com a Dr.^a Alice Gonçalves, médica do centro de saúde da área da escola (que colabora no projecto da rede nacional de escolas

promotoras de saúde) com o intuito de obtermos a sua colaboração, no entanto não se mostrou disponível. Os elementos da Associação de Pais (da escola), também foram convidados a participar nesta acção, no entanto não compareceram.

Após se terem efectuado dois contactos via telefone com elementos da APF, no dia 30/04/02, foi enviado um fax a confirmar as datas e horas nas quais pretendíamos realizar a acção de informação. Nesse mesmo dia, recebemos a resposta ao nosso fax. As datas eram favoráveis, no entanto, foi-nos solicitada uma verba para monitorização/preparação/deslocações. Reunimos (apenas eu participei nesta reunião) com um elemento do Conselho Executivo a fim de sabermos se seria viável. Obtivemos uma resposta positiva pelo que confirmámos a acção, a qual teve lugar nos dias 6 e 7 de Maio.

6 de Maio - 14.15h às 15.05h (8ºD e 8ºE)

7 de Maio - 13.15h às 14.05h (8ºA)

-14.05h às 15.05h (8º B e 8ºC)

O Serviço de Psicologia solicitou às professoras de Ciências da Natureza que informassem os alunos da acção a realizar e que os sensibilizassem para questões relativas à temática. A cada turma foi pedido que, anonimamente, elaborasse perguntas às quais gostassem de obter respostas ou informações. Estas questões foram entregues às técnicas da APF, para que pudessem responder-lhes.

Na acção estiveram presentes e colaboraram os elementos do Serviço de Psicologia e Orientação e as professora de Ciências da Natureza, bem como a Dr.^a Elisabete Santos no dia 6 de Maio e a Dr.^a Paula Pinto no dia 7 de Maio (ambas da Associação de Planeamento Familiar e com formação em Psicologia Clínica).

Em cada sessão, o grupo de alunos variava entre os 15 e os 20.

No dia 6 de Maio, a sessão foi mais dinâmica. De referir que a formadora utilizou uma metodologia de tipo activo/incitativo, em que se utilizaram diversas técnicas tais como: o grupo discussão e o *brainstorming*. Os alunos participaram activamente nas actividades propostas e expuseram as suas dúvidas de forma aberta e espontânea. Os aspectos focados nesta sessão relacionavam-se essencialmente com a dimensão afectivo-emocional da sexualidade.

No dia 7 de Maio, a metodologia utilizada pela orientadora foi mais de tipo transmissivo, a meu ver aspecto menos positivo. No entanto, os alunos revelaram bastante interesse pelas temáticas abordadas. Estes mantiveram o silêncio e a atenção/concentração.

Nesta sessão os alunos tiveram acesso a muita informação, puderam observar diversos contraceptivos (pílula, diafragma intra-uterino, preservativo...) e tomar conhecimento do modo de utilização dos mesmos.

A avaliação desta acção foi feita através do *feedback* recebido pelos alunos. A elevada atenção, participação e empenho que demonstraram permitiu confirmar, o quanto, os jovens necessitam e apreciam este tipo de iniciativas. É de referir que, no dia 7 a turma da primeira hora pediu para ficar durante a segunda. Após termos falado com a professora que lhes iria dar aula, estes puderam ficar e participar.

O balanço final foi positivo, ainda que se tenha verificado uma necessidade de alargar o projecto tanto ao nível das actividades realizadas como dos intervenientes implicados, no sentido de uma educação transversal. Estas acções devem implicar mais activamente os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, o que implica um trabalho sistemático, contínuo e integral.

É importante referir que, para uma avaliação mais precisa deveria ter-se procedido à aplicação de um questionário (antes e depois da acção de informação), tal não foi possível pela falta de tempo dos técnicos do Serviço.

- *Rede Nacional de escolas Promotoras de Saúde*

As linhas orientadoras deste projecto são:

A promoção da saúde enquanto processo de desenvolvimento permanente;

O processo educativo e a promoção da saúde como fundamentais no desenvolvimento de capacidades e aquisições de competências de cada indivíduo, para se confrontar positivamente consigo próprio e com o meio, construir um projecto de vida e desenvolver hábitos saudáveis para exercer plenamente a cidadania;

O envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa, valorizando a participação activa dos jovens e o papel dos adultos de referência.

No presente ano lectivo a Escola Secundária do Lumiar concorreu ao projecto Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. O objectivo geral do projecto é fomentar um bom clima de Escola, proporcionar aos alunos vivências curriculares e extra-curriculares que correspondam às suas expectativas de jovens em crescimento e lhes permitam, a descoberta de si mesmos e a promoção de laços com os outros.

No âmbito do projecto desenvolveram-se actividades em horário lectivo e visitas de estudo, com a participação de técnicos e/ou especialistas de determinadas áreas, nas quais se procurou prevenir nos jovens os comportamentos de risco e promover atitudes saudáveis e construtivas.

As actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo estavam relacionadas com as seguintes temáticas:

Comportamento cívico (elaboração de regras de “saber estar” e de um código de comportamentos dos alunos dentro das aulas, nos pavilhões, nos átrios,...).

Preservação/valorização dos espaços comuns (espaços educativos, salas de aula, casas de banho, átrios, pavilhões, sala de convívio).

Regras de segurança/protecção civil (trabalho em torno dos comportamentos em situações de risco-evacuação da Escola – simulações concretizadas por entidades competentes)

Racismo/Solidariedade

Escola: Os Oceanos (ecologia, comportamentos ambientais correctos) – tema da área-escola

Alimentação (inquéritos sobre erros praticados e elaboração de ementas de alimentação racional)

Tabagismo e Alcoolismo (campanhas anti-tabágicas e anti-alcoólicas)

Realizaram-se, actividades desportivas extra-curriculares integradas no Desporto Escolar.

No dia 18 de Abril, participei numa reunião, na qual se procurou fazer um balanço das actividades até ao momento realizadas no âmbito do projecto.

Em nome do Serviço de Psicologia apresentei os projectos que estavam a ser desenvolvidos por nós e disponibilizei-me para colaborar com os professores nos projectos que estavam a ser por eles implementados (relacionados com toxicoddependência e comportamentos saudáveis).

Um dos aspectos mais importantes referidos na reunião, a meu ver, foi a necessidade de uma maior comunicação entre os diversos elementos da comunidade educativa. É fundamental desenvolver projectos, mas devidamente estruturados de forma que as actividades surjam integradas num processo contínuo de formação/educação. É crucial

trabalhar em parceria, articulando os diversos serviços e entidades de que a escola dispõe.

Integrado neste projecto (RNEPS), foi promovida no dia 29 de Abril uma acção de sensibilização sobre educação sexual (na qual participei), destinada particularmente a professores, que surgiu no seguimento de uma outra realizada no ano lectivo anterior. A acção foi dinamizada por um elemento da Associação do Planeamento Familiar (APF) e teve como intuito promover a reflexão e o debate acerca da temática.

Descrição da acção:

Inicialmente, a orientadora pediu que cada pessoa referisse quais as suas expectativas relativas à própria acção. Seguidamente, foi aplicada uma técnica de grupo, que consistia em cada elemento do grupo referir o seu nome e falar o que sabia acerca dele (ex. Eu chamo-me Susana. O meu nome tem origem numa palavra latina que significa açucena. Os meus pais deram-me este nome porque gostavam.). Posteriormente, a orientadora referiu alguns assuntos tratados na acção anterior. Levantaram-se questões e gerou-se o debate.

Um dos aspectos a salientar, foi o facto de se ter referido que o professor deve apenas informar, pois a sexualidade envolve diversas condicionantes de ordem familiar, cultural, religiosa... A esta afirmação a orientadora acrescentou que o professor não tem de ser detentor de toda a informação, este deve ser promotor de um espaço aberto, no qual os alunos tenham o à vontade necessário para colocarem as suas questões. Os alunos, actualmente, têm acesso a muita informação, o que é necessário é levá-los a reflectir sobre essa informação. É preciso educar. O professor não tem de “saber dar boas respostas, mas responder com boas perguntas”. É importante referir que não faz sentido dar respostas sem perguntas. Os alunos são os principais agentes no seu processo de aprendizagem. São eles que têm de explorar e procurar dar resposta às suas dúvidas e *fantasias*.

Posteriormente, e mediante as expectativas e questões dos vários elementos do grupo a orientadora sugeriu que se delineasse um projecto de intervenção. Esta pediu que se formassem grupos de duas ou três pessoas e que procurassem definir o espaço físico no qual poderiam decorrer as sessões.

O meu grupo sugeriu a estufa pedagógica. Tal como as plantas nascem, crescem e se reproduzem também o ser humano segue essas *fases* no seu ciclo de vida. Este local poderia chamar a atenção dos alunos, tornar-se atractivo.

Não foi dada continuidade a este trabalho uma vez que os professores começaram a sair da sala. A acção estava prevista terminar às 13h, no entanto acabou por volta das 12.15h.

Particpei nesta actividade não só para adquirir conhecimentos, mas como forma de poder conhecer as dificuldades e pontos de vista dos professores face à temática.

Educação Sócio-família

O projecto de educação sócio-familiar foi implementado na Santa Casa da Misericórdia do Lumiar, por técnicos de psicologia da área criminal e do comportamento desviante. O grupo alvo a que se destinou era constituído por mulheres que recebem o rendimento mínimo garantido e com baixo nível de escolaridade.

Este projecto pretendia dar formação em diversas áreas (saúde, alimentação, higiene, educação..).

Foi-me solicitado, que preparasse o módulo relativo à escola. Neste pretendia-se levar os elementos do grupo a reflectir e a colocarem as suas dúvidas acerca de aspectos relacionados com a escola, tais como: a importância da educação, a importância de não faltar à escola, serviços escolares, recursos da escola (ex. Sala de estudo), cuidados que as mães devem ter com os filhos.

Local da acção: Sala de formação da Santa Casa da Misericórdia do Lumiar

Tempo previsto: 1.30h

Desenvolvimento:

Apresentação de todos os intervenientes.

A partir de uma carta dirigida a todas as participantes, a animadora introduz o tema e procura tomar conhecimento das expectativas dos elementos do grupo.

Explicitação dos objectivos e da dinâmica da actividade - “Qual é o quê?”. A animadora deve espalhar por toda a mesa de formação botões de diversas cores, formas e tamanhos. Seguidamente, explica que cada elemento do grupo deve tirar dois botões, os quais devem representar a vida pessoal e profissional da pessoa. A animadora pode referir que as cores, as formas e as texturas por vezes levam-nos a estabelecer determinadas associações (ex. amarelo significa o sol, a luz, o calor, a alegria).

Após cerca de 4 minutos a animadora deve pedir a cada indivíduo que partilhe com o grupo o porquê de ter escolhido determinados botões e revelar qual deles representa a sua vida pessoal e profissional.

Terminada a partilha dos comentários individuais dá-se início à segunda actividade. Esta consiste na análise e exploração de dois textos que devem servir de base ao grupo discussão. A animadora deve introduzir e enfatizar aspectos relevantes inerentes à temática.

Avaliação da sessão.

Material de Apoio: Carta

Botões

Texto - “Os patos preferem a escola”

Texto - “Todos preferem a escola”

Questionário de avaliação

5 – Práticas e instrumentos

Dada a diversidade de actividades desenvolvidas, ao longo das várias semanas de estágio, torna-se difícil enunciar todas as práticas e instrumentos utilizados. Contudo, serão referidas algumas das técnicas utilizadas, especialmente no decorrer dos programas implementados, bem como alguns instrumentos (testes psicológicos) utilizados na prática da avaliação psicológica e orientação vocacional.

Técnicas utilizadas

A instrução verbal

É através da linguagem oral, que o dinamizador (orientador) descreve os objectivos a que se propõe, tentando incitar os participantes a aderir às actividades. Assim, procura que os jovens dialoguem e adquiram referências que os podem ajudar a desenvolver a competência desejada, explicando sempre que surjam dúvidas e perguntas (Casares, 1993).

A modelagem

Esta técnica baseia-se numa das formas de aprendizagem mais usada pela criança: a da observação e imitação de um modelo (Bandura, 1979). Resume-se na apresentação da competência pela orientadora (podendo recorrer a imagens, fotografias, bandas

desenhadas, etc) com o auxílio dos jovens (alunos). Quando o modelo é apreciado pelos participantes, estes sentem-se reforçados a imitar o seu comportamento.

A prática

Levando os participantes a ensaiar e a experimentar a(s) competência(s) modelada(s) tenta-se que, cada um a interiorize, o melhor possível. Para este efeito, recorre-se muitas vezes a situações simuladas, procurando incitar os jovens à imitação das competências previamente usadas pelos modelos; por vezes pede-se a criação de situações semelhantes e a teatralização destas (*role-play*), tendo em atenção que o mesmo jovem seja criador, actor e observador alternadamente.

O feedback

Consiste em informar o participante do modo como realizou a competência em experiência. Valorizam-se os seus pontos fortes e estimula-se a melhorar os mais fracos (Casares, 1993).

O reforço

Indispensável ao longo de qualquer processo de ensino/aprendizagem, esta técnica é essencialmente constituída por apreciações agradáveis que aprovam uma boa execução e que conduzam o jovem a sentir-se gratificado e seguro para continuar e melhorar o que está a aprender. É conveniente que o participante aprenda também a auto-reforçar-se depois de ter aprendido qualquer competência correctamente (Bandura, 1997).

Trabalho de casa

Esta técnica tenta que o participante do grupo ponha em prática a(s) competência(s) aprendida(s) em situações reais para além do contexto de aprendizagem (ex. com a família, os amigos). As tarefas realizadas em casa devem ser objecto de interesse por

parte da orientadora, na sessão seguinte àquela em que foram pedidas, procurando perceber como é que foram elaboradas, quais as dificuldades encontradas e quais os aspectos positivos a salientar. Esta técnica favorece a reflexão, desenvolve a autonomia e a responsabilidade (Cotler & Guerra, 1980).

Linguagem escrita

Os jovens são estimulados a escrever, sem preocupações de estilo, ortografia ou correcção gramatical; a sua criatividade desperta e o seu desejo de comunicar torna-se mais forte (Stover, 1986). A escrita desenvolve e promove a reflexão e consciência da mudança.

Os dilemas

É uma das estratégias mais conhecidas de promoção do desenvolvimento do raciocínio moral. O orientador começa por expor o caso. Segue-se uma análise individual ou em pequeno grupo durante um certo período de tempo. Nesta análise os alunos vão pensar no caso, ver qual ou quais são os problemas, o que se pode fazer para o resolver, quais as soluções possíveis. Por fim faz-se, o confronto e discussão de ideias, onde cada um expõe e justifica as suas opções e escolhe-se a(s) solução(ões) considerada(s) melhor(s) (Bento, Queirós & Valente, 1993).

Os pares

Esta técnica consiste na utilização dos companheiros como agentes de ensino das condutas de relações interpessoais (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Nos grupos há jovens mais hábeis que outros, que colaboram voluntariamente com a orientadora, como modelos, incitadores ou dispensadores de reforço aos colegas menos hábeis (Casares, 1993).

Grupo discussão

É uma técnica onde a linguagem é o principal instrumento de aprendizagem para a troca de ideias emergentes na resolução de um qualquer problema, ou matéria, propostos. Com esta técnica o sujeito participante é confrontado consigo próprio e com os outros elevando o seu grau de maturidade intelectual e contribuindo para o seu desenvolvimento moral (Maccio, 1977).

A linguagem permite aos sujeitos envolvidos na discussão a consciencialização da sua própria identidade e da dos outros, olhando o *outro* como espelho de si próprio (Maccio, 1977).

Instrumentos

Toulouse-Piéron

O Toulouse-Piéron é um teste de rápida (10 minutos) e fácil aplicação, que permite avaliar a capacidade de concentração da atenção. Este teste não tem limite inferior de idade, exigindo-se que o sujeito compreenda o que tem a fazer. A aplicação pode ser individual ou colectiva. A apreciação quantitativa da prova permite uma análise do poder de realização (ritmo de resposta) e da capacidade de precisão.

Autoconceito Forma A (AFA)

O questionário de autoconceito – Forma A (constituído por 36 itens) permite avaliar o autoconceito global dos sujeitos e em diferentes áreas, nomeadamente, académica, social, emocional e familiar, em função do género e do ano de escolaridade. Esta prova destina-se a jovens adolescentes. Sendo, de fácil e rápida aplicação (individual ou colectiva), possibilita efectuar a avaliação (quantitativa e qualitativa) do sujeito, geralmente, em situação de reduzida ansiedade. Não implica o uso de vários materiais, o que favorece a atenção/concentração do indivíduo. O facto de apenas demorar alguns minutos (não tem tempo limite) é benéfico, no sentido de não se tornar fatigante.

Teste de Raciocínio Verbal

O teste de raciocínio verbal usa-se como medida de aptidão verbal, da capacidade para compreender conceitos expressos em palavras, da capacidade de abstracção e generalização. Esta prova aplica-se a sujeitos que tenham no mínimo o 7º ano de escolaridade. A sua aplicação pode ser individual ou colectiva e tem o tempo limite de 30 minutos.

Vocacionalmente, é considerado um óptimo instrumento de prognóstico em áreas do saber e ocupações nas quais os conceitos e relações verbais complexas são importantes.

Matrizes Progressivas de Raven (standardizadas)

Esta prova permite avaliar o factor geral, bem como o raciocínio lógico, analógico e abstracto. Destina-se a indivíduos com idades compreendidas entre os 12 e os 65 anos. È constituída por 5 séries (A,B,C, D, E) cada uma com 12 itens. A aplicação pode ser individual ou colectiva e tem o tempo limite de 20 minutos.

Teste da Casa

Sendo uma técnica projectiva de fácil aplicação, é também um importante instrumento de psicodiagnóstico que permite obter informação sobre a dinâmica das relações familiares em que a criança se insere. Permite aprofundar desejos, temores, atracções e repulsões vivenciadas por esta, bem como explorar a sua actividade infantil nos seus mecanismos e condicionantes. O teste da casa constitui assim, um poderoso instrumento de recolha de informação no âmbito da área afectivo-emocional do sujeito. A aplicação o teste é individual e não tem tempo limite.

Teste da Figura Humana

O teste da Figura Humana permite avaliar o desenvolvimento cognitivo (maturidade intelectual) do sujeito. Este destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos. A sua aplicação é rápida, de fácil aceitação e eficaz na recolha de informação.

O desenho infantil é usado pela criança como meio de comunicação, através do qual procura representar o seu “mundo” ou parte dele.

A aplicação desta prova permite a recolha de informação através de uma análise quantitativa e qualitativa. As verbalizações da criança e a descrição que faz do desenho (questionário), bem como todo o seu comportamento ao longo da execução da prova dão-nos informações complementares importantes.

WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)

Esta prova permite, não só avaliar a área cognitiva do sujeito, mas também a afectiva e emocional. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 5 os 15 anos e 11 meses de idade e é constituída por duas sub-escalas, cada uma constituída por 6 sub-testes: verbal (informação, compreensão, aritmética, semelhanças, vocabulário e memória de dígitos) e de realização (complemento de gravuras, disposição de gravuras, cubos, composição de objectos, código e labirintos). Esta prova é de aplicação individual. Os resultados devem ser submetidos a uma análise de índole qualitativo e quantitativo.

Questionário de Interesse Gerais de Kuder

Este questionário é utilizado para inventariação dos interesses vocacionais. Sistematiza as preferências dos sujeitos em dez áreas principais, nomeadamente, trabalho ao ar livre,

mecânico, cálculo, científico, persuasivo, artístico, literário, musical, serviço social e burocráticos. A aplicação pode ser individual ou colectiva e não tem tempo limite.

PMA (Aptidões Mentais Primárias)

O PMA é uma bateria factorial cuja finalidade é a apreciação das aptidões. Permite identificar capacidades que se põem em funcionamento na resolução dos problemas com que se deparam os indivíduos, na maior parte das situações.

As aptidões mentais primárias que a prova avalia são: compreensão verbal, espacial, raciocínio lógico, cálculo numérico e fluência verbal. O tempo de duração da mesma é de 26 minutos, podendo a aplicação ser individual ou colectiva. Destina-se a sujeitos com mais de 10/11 anos.

Comentário Pessoal

Colocar em algumas folhas de papel todas as actividades realizadas é tarefa difícil, mas mais difícil é ainda relatar o “como” se vivencia cada actividade, o “quanto” se aprende com a experiência, com a prática, com o contacto directo...

A realização deste capítulo levou-me a reflectir sobre os meus desempenhos, o meu percurso, as “direcções” que tomei. Ao aprender, nós produzimos mudança e essa mudança reflecte-se nos nossos comportamentos, nas nossas atitudes e no mundo que nos rodeia, tal como aos mais jovens.

Esta experiência pré-profissional correspondeu às minhas expectativas. São diversas as áreas em que desenvolvi actividades o que me oferece uma visão alargada do trabalho em Psicologia da Educação.

Não somos seres acabados, mas em evolução. Transformamo-nos através do nosso caminho, das nossas decisões, em todos os momentos.

O percurso continua...

Bibliografia

Alarcão, I. & Tavares, J. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*.

Coimbra: Almedina.

Abreu, H. (2001). *Orientação Vocacional*. Manuscrito não publicado.

Alves, J. M. (1995). *A escola: uma organização específica*. In Organização, gestão projecto educativo das escolas (pp.10-71). Porto: Edições Asa.

Associação para o Planeamento Familiar (2001). Manuscrito não publicado.

Bairão, J. (1992). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. Cadernos de Consulta Psicológica, 8 (pp. 57-68).

Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Oliveira, J. & Oliveira, A. (1999). *Psicologia escolar – competências do psicólogo*. In Psicologia da educação escolar II. Professor – Ensino, cap. 6, (pp. 151-159). 2ª Edição. Coimbra: Almedina.

Bento, P.; Queirós, A. & Valente, I. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Cairo, L. (1980). *Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista*.

Revista Portuguesa de Psicologia, Separata, 14/15/16 de 1977/78/79, (pp. 45-71).

Carita, A. (1996). O psicólogo na escola e sentido geral de intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), (pp.123-127).

Cardoso, C.; Ribeiro, F.; Vargas, J.M. & Abel, M. (1993). *Pelas Freguesias de Lisboa*. Lisboa: Departamento de educação da Câmara Municipal.

Casares, M. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. *Valladolid: Casares Impresores*.

Cotler, B. & Guerra, J. (1980). *Assertion training: a humanistic-behavioral guide to self-dignity*. Champaign: Research Press.

Dias, M.; Nunes, M. Terrica, I. & Carriço, E. (2000). *Manual de métodos de estudo (2ª fase) – Estudar para aprender: orientações práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992). *Técnicas de estudo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fachada, M. (s/d). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Rumo.

Fernández, L. S. & Gómez, C. O. (1997). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Editorial Estel.

Fonseca, A. (1990). Consulta psicológica: uma perspectiva de desenvolvimento. *Jornal*

de Psicologia, 9 (II) (pp. 8-11).

Fritzne, S. (1990). *Relações humanas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, O. (2006). *Terapias cognitivas: Teorias e Práticas*. 5ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Guerra, M. & Lima, L. (2005). *Intervenção psicológica em grupos em contexto de saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Instituto Nacional de Estatística. (2001). *Sensos 2001- Resultados preliminares*. Lisboa e Vale do Tejo.

Ministério da Educação. (1991). *Decreto-Lei N°190/91*.

Ministério da Educação. (1993). *Despacho Normativo N.º 178/93*.

Ministério da Educação. (1998). *Decreto-lei N° 115-A/98*.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei N.º 259/00*.

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei N° 7/2001*

Ministério da Educação.(2001).*Despacho N° 15 459/2001 (2ª série)*.

Osório, L. (1989). *Adolescente hoje*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

Regulamento Interno.(2000). Escola Secundária do Lumiar.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo*. 6ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D.; Frazão, P. & Tereno, S. (2001). *Um relance sobre a adolescência: perspectiva psicológica e social*. Manuscrito não publicado.

Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*. 3ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. V. (1943). *As Freguesias de Lisboa*. Câmara Municipal de Lisboa: Publicações Culturais.

Silva, F.; Camões, C. S.; Fernandes, P.C. & Sardinha, I.D. (1996). *Projecto preservar*.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Stover, L. (1986). Writing to learn in teacher education. In *Journal of a teacher education*, 37 (4), p. 20-23.

Técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação da área pedagógica de Lisboa (2000).

Quem é o técnico do S.P.O.? O que pode fazer na escola? Manuscrito não publicado.

Vaneigem, R. (1996). *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Antígona.

Anexos

Capítulo II
Caso Clínico

Quadro Síntese do Caso Clínico

	Identificação	Motivo da Consulta	Diagnóstico	Intervenção
Caso Clínico 1	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: R • Idade: 12 anos • Escolaridade: 7º ano • Vive com a mãe, em virtude da separação dos progenitores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem; • Problemas de conduta e comportamento • Problemas de relação com o pai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade afectivo – emocional significativa, marcada por um baixo autoconceito, auto-desvalorização, dificuldade de aceitação da imagem corporal e desmotivação escolar; • Estratégias de <i>coping</i> pouco eficazes na resolução de problemas do quotidiano; • Índice de agressividade significativo mas boa capacidade de auto-controlo; • Retraimento social e dificuldade de adaptação social; • Bom potencial intelectual e capacidade de aprendizagem; • Boa capacidade de memorização; • Facilidade em estabelecer relações conceptuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa psicológico individual de desenvolvimento pessoal e social de promoção e estimulação de competências ao nível da comunicação, relacionamento interpessoal, afirmação e valorização pessoal; • Actividades individuais e colectivas que potenciem a motivação, elevando o auto-conceito e valorizando a imagem corporal; • Intervenção prolongada no âmbito da área dos métodos e técnicas de estudo, de modo a favorecer a apropriação de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia e responsabilização no processo de aquisição das aprendizagens.

Introdução

Este trabalho tem como objecto de estudo, o caso de um aluno de 12 anos de idade (frequenta o 7º ano de escolaridade), que foi encaminhado para o Serviço de Psicologia e Orientação pela sua Directora de Turma. Para a compreensão deste caso procedeu-se à avaliação do sujeito, recorrendo-se a diferentes instrumentos, aplicados ao longo das várias sessões realizadas.

Através da análise da informação recolhida, foram tecendo-se algumas considerações acerca dos desempenhos do sujeito e percebendo-se a sua dinâmica de funcionamento interna, o que permitiu a implementação de algumas estratégias de intervenção.

Após a realização de 11 sessões, com o sujeito, elaborou-se o diagnóstico e avançaram-se propostas de intervenção, a serem consideradas e consumadas no próximo ano lectivo.

Por fim, realizou-se um relatório psicológico que contempla os aspectos relevantes, extraídos de todo o processo avaliativo, que permitem compreender a dinâmica da criança nas diferentes áreas do seu desenvolvimento e funcionamento psicológico. Neste, são referenciadas não só competências e capacidades menos positivas, mas também aquelas a onde a criança obtém bons desempenhos. O relatório psicológico apresenta as áreas de intervenção e enuncia possíveis estratégias e medidas a serem utilizadas no contexto ensino/aprendizagem e/ou no contexto familiar, de forma a melhorar o desempenho académico da criança e a favorecer o seu desenvolvimento, de forma o mais harmoniosa possível.

1. Critérios de Escolha

Quando o pedido de observação foi entregue ao Serviço de Psicologia e Orientação, a minha supervisora pediu-me que, o analisa-se e procede-se à avaliação da criança. Depois de realizadas algumas sessões e dada as dificuldades/problemas que se evidenciavam, verifiquei que esta criança iria necessitar de um processo de avaliação/observação e intervenção prolongado. Este foi um dos aspectos que me levou a escolher este caso, bem como o facto de a criança ter, desde logo, demonstrado alguma dificuldade de relacionamento, o que me levou a pensar que seria um caso estimulante, que exigiria bastante empenho e competência.

2. Anamnese/Entrevista

Os dados a seguir apresentados foram recolhidos através da anamnese (com a mãe da criança) e das entrevistas com o sujeito. A realização da anamnese só foi possível após 5 sessões com a criança, daí que tenha permitido esclarecer algumas informações, já referidas por esta.

Identificação

Nome: R.

Idade: 12 anos Data de Nascimento: 15/12/89

Nacionalidade: Portuguesa

Desenvolvimento/Saúde

A gravidez não foi planeada, mas os progenitores aceitaram com agrado a criança (a mãe preferia um menino, por oposição ao pai). Ao longo do período de gestação a mãe não teve acompanhamento médico e sentiu-se sempre bastante ansiosa (“sentia-me nervosa”). Foi a segunda gravidez (na primeira abortou). O parto foi de risco, de cesariana e ocorreu na maternidade Alfredo da Costa. O bebé nasceu com 4,200 Kg de peso e 54 cm. Não se tem informação do índice de apgar, contudo a mãe referiu que o bebé chorou aquando o nascimento.

Por volta dos 9/10 meses apresentou problemas respiratórios. Ao 1º ano de vida é-lhe detectado um “quisto” na garganta, sendo operado aos 3 anos de idade, pelo que ficou hospitalizado durante 10 dias (esteve sempre acompanhado pela mãe).

No que respeita ao desenvolvimento psicomotor a mãe refere que este decorreu de forma rápida, sentou-se sedo e começou a andar por volta dos 9 meses. Emitiu as primeiras palavras bastante cedo, aos 7 meses dizia “papá”. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, a mãe referiu que por volta do 1º ano lhe começou a retirar as fraldas.

O R. não apresentou dificuldades ao nível da alimentação (foi amamentado).

No que concerne ao sono, por vezes tem pesadelos, acorda de noite e vai para a cama da mãe. Aos 4 anos deixou o quarto dos pais, actualmente dorme no mesmo quarto que a mãe, mas em cama separada.

Dinâmica Familiar

O R. é filho único e desde os 5 anos vive com a mãe, altura em que os pais se separaram. Até à separação, mãe e filho eram vítimas de violência física e verbal. O R. sempre teve um bom relacionamento com a mãe, o mesmo não se verificando em relação ao pai (poucas vezes está com o pai, por vezes, este telefona-lhe).

Os avós paternos mantêm um relacionamento próximo com o R., ainda que não seja muito apreciado pelo mesmo. Costuma ir para casa de uma tia e encontra-se frequentemente com um primo de 22 anos, com o qual gosta muito de estar.

A mãe do R. é empregada de balcão e porteira, pelo que passa muito pouco tempo em casa. O R. acorda com o despertador, prepara-se e vai sozinho para a escola. Frequentemente prepara as suas refeições.

A mãe referiu que o filho passa muito tempo a ver televisão e a jogar *play-station*, deixando muitas vezes de fazer os deveres e de estudar.

Ao fim de semana a mãe também trabalha. No sábado o R. pratica Karaté e vai às reuniões dos escuteiros; no domingo vai à catequese.

Percurso Escolar

Do percurso escolar salienta-se que frequentou o jardim de infância de São Vicente de Paulo desde os 2 até aos 5 anos, idade em que entrou para a escola do 1º ciclo do Lumiar, onde teve acompanhamento psicológico. Posteriormente, passa a frequentar a escola de 2º ciclo do Lumiar, transitando de seguida para a escola Secundária do Lumiar. A mãe referiu que ao nível das aprendizagens escolares o R. sempre foi um aluno de nível médio.

3. Motivo de Encaminhamento

O pedido de observação psicológica (anexo 1) foi efectuado pela Directora de Turma, Professora Encarnação Duenãs, tendo sido entregue ao Serviço de Psicologia no dia 1 de Fevereiro de 2002.

A síntese descritiva do pedido refere que o R. apresenta “bastantes problemas de relação com colegas e professores”, bem como “problemas de comportamento na sala de aula”. Menciona ainda, “problemas familiares de relação com o pai”. Por último, salienta o facto do aluno apresentar capacidades, no entanto, não obtém aproveitamento escolar.

É de referir que, o pedido de observação vinha acompanhado de um pequeno relato elaborado pelo R., solicitado pela Directora de Turma. Esta pediu-lhe que escrevesse “os problemas que tem com os colegas e nas aulas”.

4. Cronologia do Atendimento

Sessões	Datas de Realização
1ª Sessão	07/02/02
2ª Sessão	21/02/02
3ª Sessão	28/02/02
4ª Sessão	07/03/02
5ª Sessão	14/03/02
6ª Sessão	21/03/02
7ª Sessão	04/04/02
8ª Sessão	18/04/02
9ª Sessão	02/05/02
10ª Sessão	09/05/02
11ª Sessão	16/05/02
12ª Sessão	23/05/02
13ª Sessão	13/06/02

	Datas de Realização
Reunião com a Directora de Turma	05/03/02
Anamnese	14/03/02
Reunião com a médica de família	11/04/02
Reunião com a Directora de Turma	16/04/02

5. Avaliação/Observação/Diagnóstico

1ª Sessão

Objectivo da sessão:

A 1ª sessão destina-se à apresentação do aluno e da estagiária. Nesta deve realizar-se uma entrevista (semi-directiva), que permita conhecer o sujeito e que favoreça o estabelecimento de um relacionamento empático com a criança.

Esta sessão deve possibilitar a recolha de informação relativa ao gosto ou não que o sujeito tem pela escola, bem como permitir perceber a relação que tem com os familiares e o sentimento que nutre por eles. Deve permitir conhecer o grau de sociabilidade do sujeito, o tipo de actividades que gosta de fazer, bem como as que menos gosta. Estas são algumas informações que se podem recolher, no entanto, no decorrer da entrevista poderão surgir outras informações a serem analisadas.

Descrição da sessão

Data de realização: 07/02/02

Tempo de duração: 50 minutos

A sessão realizou-se no Gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, tendo início às 10h 20m.

Depois de me ter apresentado, pedi ao R. que também ele se apresentasse, referindo o nome, a idade, data de nascimento, ano de escolaridade, local de residência...

A entrevista foi desenrolando-se, tendo sido focados essencialmente três aspectos: percurso escolar do sujeito, saúde/desenvolvimento e situação familiar.

Relativamente ao percurso escolar, o R. disse que frequentou o jardim de infância de São Vicente de Paulo. Referiu que, na altura, era o pai quem o levava ao infantário. Após o Jardim de Infância frequentou a escola de 1º ciclo do Lumiar, onde teve acompanhamento psicológico. Posteriormente, passou para a escola de 2º ciclo do Lumiar, na qual não gostou de andar. Disse que não gostava dos colegas. Agora, a frequentar a escola Secundária do Lumiar, está satisfeito com os colegas, diz mesmo que gosta da escola. Tem dois amigos preferidos. As disciplinas que o R. mais gosta são as de matemática e de inglês (as únicas nas quais obteve nota três, tendo tido dois em todas as outras). Acrescentou que: “inglês até é fácil, eu gosto de aprender para falar com o meu primo, ele percebe muito”. As disciplinas de que gosta menos é a de Português, Educação Física e História. O R. reconhece que o fraco aproveitamento escolar se deve “ao pouco estudo”. No que respeita o seu comportamento na sala de aula diz que: “às vezes distraio-me; outras fico atento; fico à conversa”. À pergunta “O que gostarias que mudasse na escola?” o R. respondeu: “gostava que os livros fossem por computador; porque era mais interessante e mais fácil”.

Relativamente, ao estado de saúde o R. diz que se sente bem, vê e ouve bem. Referiu que, às vezes tem dores de cabeça fortes. Diz que dorme bem e que se deita por volta das 9/10 horas. Tem medo de aranhas. Teve um “quisto” desde a nascença até aos 3/4 anos, altura em que foi operado, tendo ficado hospitalizado cerca de 2/3 meses. Referiu ainda que, teve varicela.

No que concerne à situação familiar, consegui apurar que vive com a mãe desde que os pais se divorciaram (antes vivia com ambos os progenitores). A mãe do R. é empregada de balcão e porteira, pelo que passa pouco tempo em casa. Esta chega bastante tarde, alguns dias às 9h 30m outros dias às 11h. O R. tem a maioria das aulas no horário da manhã, ficando à tarde sozinho em casa. Diz que faz os deveres, vê televisão e joga *play-station* (actividade de que gosta muito). O R. disse que às vezes vai ao supermercado comprar gelatina para confeccionar, com o intuito de fazer uma surpresa à mãe. É ele quem algumas vezes prepara o jantar.

No final despedi-me do R. e combinou a próxima sessão.

Descrição do Comportamento do R.

O R., nesta sessão, esteve pouco activo e demonstrou pouca vivacidade. É uma criança obesa, o que se torna mais evidente dada a sua estatura mediana. O modo como se veste revela condições de higiene.

O R., inicialmente, mostrou-se um pouco desconfiado e inibido, mas com o decorrer da sessão manifestou à vontade, tendo sido colaborante. No decorrer da mesma, manteve um olhar vago, disperso, demonstrando mesmo dificuldade em estabelecer um contacto visual comigo. Salienta-se ainda o facto de que, o R. utilizou um discurso telegráfico (descrição das situações com pouca precisão; frases curtas e pouco descritivas).

2ª Sessão

Objectivos

Na segunda sessão, pretende continuar-se a entrevista com o sujeito, com o intuito de se obterem mais informações e de se aprofundarem alguns aspectos referidos na sessão anterior. Também se irá aplicar uma lista de verificação de comportamentos. Esta lista é constituída por 13 itens que se referem a atitudes e comportamentos do sujeito na sala de aula, considerando a relação sujeito/colegas e sujeito/professor. É importante recolher informação acerca do comportamento do R. na sala de aula, uma vez que, este aspecto foi salientado no pedido de observação.

Descrição da sessão

Data de realização: 21/02/02

Tempo de duração: 50 minutos

A sessão realizou-se no gabinete do Serviço de Psicologia, tendo início às 10h 20m. É de referir que, esta sessão ocorreu 15 dias após a primeira por o R. ter faltado no dia 14/02/02.

Nesta sessão, comecei por perguntar ao R. o que o levou a faltar, como lhe tinham corrido as aulas, se tinha estudado...

Seguidamente, procurei aprofundar melhor a situação familiar do R. Comecei por perguntar como decorriam os fins-de-semana. O R. referiu que ao Sábado de manhã fica em casa (a mãe também trabalha ao fim-de-semana) a estudar, a ver televisão e a jogar. À tarde tem catequese e Karaté. Aos Domingos, costuma ir para casa de uma tia. O jovem referiu que raramente vê o pai, a última vez foi no seu aniversário, dia 15 de Dezembro de 2001. Ao longo da entrevista disse que se lembra de o pai lhe bater, tinha ele 4 ou 5 anos - “chegava a casa e sem eu saber porquê batia-me”; “não me deixava jogar na consola, para ele jogar”; “estava sempre a discutir”.

A aplicação da lista de comportamentos (ver anexo 2) permitiu recolher informações e levar o Rui não só a reflectir, mas também a avaliar o seu comportamento na sala de aula. Todos os itens foram analisados e discutidos em conjunto com ele.

No final da sessão, marcámos o próximo encontro e despedimo-nos.

Descrição do Comportamento do Sujeito

Nesta sessão o R. mostrou-se desde início descontraído e à vontade, porém as suas respostas foram ainda curtas e pouco precisas. Continuou a apresentar dificuldade de contacto visual. É de referir que, quando falou do pai se denotou uma enorme tristeza, tendo ficado cabisbaixo Encolheu os ombros quando disse que não sabia porque é que o pai lhe batia.

3ª Sessão

Objectivos da sessão:

Com o intuito de se avaliar o auto-conceito global do sujeito e em diferentes áreas (académica, emocional, social e familiar) pretende aplicar-se a prova AFA (Auto-Conceito-Forma A). Esta é uma prova de rápida e de fácil aplicação, que possibilita recolher informações acerca do auto-conceito do sujeito, geralmente, em situação de reduzida ansiedade. Não implica o uso de diversos materiais, o que favorece a atenção/concentração do indivíduo. É uma prova de curta duração, não se tornando, portanto, fatigante.

Descrição da sessão

Data de realização: 28/02/02

Tempo de duração: 35 minutos

Como habitualmente, a sessão teve lugar no gabinete do Serviço de Psicologia, tendo começado às 10h20m.

Pedi ao R. que falasse um pouco acerca de como correu a semana, como se tem comportado nas aulas, como têm corrido os testes, o estudo...

Seguidamente, e com o objectivo de colocar o R. mais à vontade pedi-lhe que fizesse um desenho (aquilo que quisesse). Quando ele terminou pedi-lhe que o explicasse (ver anexo 3). Este apenas referiu que era um avião a aterrar na pista. Perguntei-lhe porque tinha desenhado um avião, mas este não respondeu (encolheu os ombros).

Posteriormente, procedi à aplicação do questionário AFA, de acordo com as instruções do mesmo e respeitando todas as condições físicas e ambientais exigidas.

É de salientar que, depois de o Rui ter terminado o teste, todos os itens foram lidos e analisados em conjunto. O Rui não quis alterar nenhuma resposta nem acrescentou informações relevantes.

Descrição do Comportamento do Sujeito

Nesta sessão o Rui demonstrou-se calmo e atento. Realizou a prova com alguma rapidez e não colocou dúvidas. Revelou alguma hesitação em responder ao item 34 – “Aborreço--me se os outros não fazem o que eu digo”. Estava em dúvida em responder sempre ou algumas vezes, no entanto optou pela segunda resposta.

Análise da Prova AFA

A aplicação do questionário permitiu verificar que, o R. apresenta um autoconceito global e nas diferentes áreas abaixo da média, comparativamente á sua faixa etária. A dimensão em que evidenciou um autoconceito mais baixo foi na emocional, seguida da académica, da familiar e da social.

Salienta-se o facto de o R. ter referido que tem poucos amigos e que por vezes é difícil mantê-los. Acrescentou ainda que ás vezes é um pouco teimoso com os colegas. Considera-se uma pessoa alegre.

Reunião com a Directora de Turma do R.

Data de realização: 05/03/02

Com o intuito de recolher informações que me permitam compreender melhor o motivo do pedido de observação, reuni com a Directora de Turma do Rui, Dr.^a Encarnação Duenãs.

Procurei perceber como é a relação do Rui com os seus colegas e professores. A Directora de Turma referiu que, é uma criança que “perturba as aulas, fala com os companheiros e não presta atenção às matérias que estão a ser leccionadas”. Tem dificuldades em se relacionar com os colegas, por vezes, “demonstra teimosia”. Estes chamam-no frequentemente “gordo”, o que conduz a conflitos entre eles, pois o Rui reage algumas vezes de forma agressiva.

A Dr.^a Encarnação acrescentou que, o rendimento escolar do Rui poderia ser bem melhor se este estudasse. O Rui está com um aproveitamento de nível 2 a todas as disciplinas excepto a Matemática (nível 3).

Nesta reunião fiquei a saber que, numa aula da disciplina de Educação Física o professor teve de pedir ao R. que fosse a casa trocar de roupa, em virtude de um episódio de emissão fecal.

4ª Sessão

Objectivos da sessão:

Com o intuito de se avaliar o factor geral, bem como o raciocínio lógico, analógico e abstracto pretende aplicar-se as Matrizes Progressivas (reduzidas). Esta prova destina-se a indivíduos com idades compreendidas entre os 12 e os 65 anos. É constituída por 5 séries (A,B,C, D, E) cada uma com 6 itens. O tempo limite de realização é de 10 minutos.

Posteriormente, irá proceder-se à realização do teste da casa. Sendo uma técnica projectiva de fácil aplicação, é também um importante instrumento de psicodiagnóstico que permite obter informação sobre a dinâmica das relações familiares em que a criança se insere. Permite aprofundar desejos, temores, atracções e repulsões vivenciadas por esta, bem como explorar a sua actividade infantil nos seus mecanismos e condicionantes. O teste da casa constitui assim, um poderoso instrumento de recolha de informação no âmbito da área afectivo-emocional do sujeito. A aplicação deste teste permite ainda, averiguar o nível de atenção e concentração do sujeito na sua realização, assim como anotar as verbalizações e comportamentos que acompanham a execução da mesma.

Descrição da sessão

Data de realização: 07/03/02

Tempo de duração: 35 minutos

Após um pequeno diálogo com o R., procedeu-se à aplicação das matrizes progressivas.

Seguidamente, passou-se à realização do teste da casa.

È de referir que ambas as provas foram aplicadas de acordo com as normas referidas nos manuais de aplicação. Procurou respeitar-se todas as condições ambientais e físicas exigidas pelos testes.

Descrição do Comportamento do Sujeito

O R. mostrou-se disposto a colaborar não recusando, portanto, nenhuma actividade. Na primeira prova (Matrizes Progressivas) revelou um bom ritmo de resposta bastante rápido (demorou apenas 7 minutos). À medida que ia avançando na realização da mesma dizia que era mais difícil. Em relação ao teste da casa, foi difícil a sua aplicação uma vez que o sujeito desenhou inicialmente vários bonecos animados “Digimons”. Só posteriormente, desenhou a casa. Ao longo da execução dos desenhos não fez qualquer verbalização. Quando lhe perguntei disse que o desenho (roxo) localizado no lado esquerdo da folha (1º desenho) era a casa dos “Digimons” e que ela por dentro é mais confortável do que parece. Relativamente ao segundo desenho (desenho da casa) quando lhe perguntei quem era a pessoa desenhada, encolheu os ombros e disse que não sabia.

Interpretação das Matrizes Progressivas

Nesta prova o R. obteve um total de 15, o que indica que ao nível do funcionamento intelectual se encontra na média, comparativamente à sua faixa etária. Não evidencia dificuldades ao nível do seu raciocínio lógico, analógico e abstracto.

Interpretação do Teste da Casa

Através da interpretação do desenho da casa pode, cautelosamente, inferir-se que o sujeito apresenta uma necessidade latente de suporte, uma evidência de medo de acção independente e falta de autoconfiança. Este procura dissimular um problema, através de mecanismos de compensação. É um sujeito com um nível de agressividade elevado, conseguindo a maioria das vezes auto-controlar-se. As pressões ambientais sobre ele exercidas restringem o seu campo de acção, impelindo-o para um mundo exageradamente fantasiado. Manifesta dificuldades de relacionamento social (comportamento defensivo).

5ª Sessão

Objectivos da sessão

Com o intuito de se avaliar o desenvolvimento cognitivo (maturidade intelectual) pretende aplicar-se o teste da Figura Humana. Este destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos. A sua aplicação é rápida, de fácil aceitação e eficaz na recolha de informação.

O desenho infantil é usado pela criança como meio de comunicação, através do qual procura representar o seu “mundo” ou parte dele.

A aplicação desta prova permite a recolha de informação através de uma análise quantitativa e qualitativa. As verbalizações da criança e a descrição que faz do desenho (questionário), bem como todo o seu comportamento ao longo da execução da prova dão-nos informações complementares importantes. A escolha deste teste prende-se, também, com o facto do R. aderir muito ao desenho.

Descrição da sessão

Data de realização: 14/03/02

Tempo de duração: 35 minutos

A sessão teve início com um diálogo com o R. Comecei por perguntar-lhe como tem corrido a semana. Este referiu que estava tudo bem. Mais tarde disse que tinha recebido o teste de Ciências, ao qual teve 45 valores. Referiu que a Inglês teve positiva e que não precisa de estudar. Falámos um pouco acerca do estudo e da necessidade de empenho e dedicação nas actividades escolares. O R. disse que hoje se tinha levantado tarde e não tinha comido nada antes de sair de casa porque não teve tempo. Perguntei-lhe se foi a mãe que o acordou. Respondeu que não, que acordou com o despertador.

Seguidamente, coloquei uma folha branca (A4) sobre a mesa e um lápis e pedi ao R. que desenhasse uma figura humana (uma pessoa), à sua vontade. Disse-lhe que não precisava de ter pressa, pois tinha o tempo que necessitasse.

Iniciou o desenho na parte inferior esquerda da folha. A figura humana foi desenhada no sentido de baixo para cima (pés, pernas, tronco, cabeça e braços).

Quando o R. riscava do lado esquerdo da cabeça da figura, fiz-lhe a seguinte questão: “Então enganaste-te, foi?”. O Rui respondeu: “um bocadinho”.

Após ter terminado, perguntei-lhe quem era aquela pessoa. O R. disse: “não sei se tem nome”. Depois perguntei-lhe se era um homem ou uma mulher e o Rui disse que era um homem, “vê-se mesmo”. Seguidamente escreveu “Scout” e disse que era um escuteiro. Perguntei-lhe porque desenhou um escuteiro, no entanto, o R. apenas encolheu os ombros e não respondeu.

Posteriormente, dei-lhe uma nova folha e pedi-lhe que desenhasse uma figura do género oposto (uma mulher).

O R. começou por desenhar uma “tenda” na parte esquerda da folha, depois desenhou um “iglo” (explicou que também era usado para acampar) e a seguir a mulher (escuteiro). Tal como na figura humana anterior, esta também foi desenhada no sentido ascendente (pés, pernas, corpo, cabeça e braços). Ao desenhar esta figura, o Rui riu-se. Perguntei-lhe porque se estava a rir e ele disse: “está mal desenhado, horrível, um monstro autêntico”. Disse-lhe que até estava a ficar bem.

Seguidamente, o R. desenhou uma árvore e quando lhe perguntei, referiu que na parte inferior eram as raízes (desenhadas em último).

Por fim desenhou o mar, depois uma canoa de bambu com uma protecção para a água não entrar. Fez ainda uma canoa de emergência.

O R. salientou que, uma tenda é para os rapazes e a outra para as raparigas. Referiu ainda que, a estrutura desenhada na parte inferior direita da folha é a cozinha com uma mesa lá dentro.

É importante referir que todas as informações descritivas do desenho foram obtidas através de perguntas abertas.

Descrição do Comportamento do R.

O Rui entrou no gabinete bem disposto (com um sorriso). Colaborou sem qualquer hesitação na actividade proposta, demonstrando-se atento e empenhado. Ao longo da execução da mesma, apenas respondeu às questões que lhe eram colocadas. Por vezes parava de desenhar, olhava o desenho e suspirava.

Interpretação do Teste da Figura Humana

O desenho da figura humana, realizado pelo R., está inserido na categoria B, uma vez que os vários elementos do corpo humano se encontram claramente diferenciados. Verifica-se a preocupação com o vestuário e há uma distinção de género. É notória uma certa desproporcionalidade entre o tronco, os braços e as pernas. Há uma ausência de ligamentos entre os membros e o tronco. Não foram desenhadas as orelhas e o cabelo.

A pontuação total do teste foi de 37. A idade cronológica do R. é de 12 anos e 3 meses (147 meses). Através da tabela de aferição de Goodenough, verificou-se que a sua idade mental correspondia à cronológica. O R. evidenciou uma maturidade e funcionamento intelectual dentro da média, relativamente á sua faixa etária.

Anamnese com a mãe do R.

A recolha de dados mesológicos poderá ser fundamental para se perceber a dinâmica familiar e as relações interpessoais do sujeito. Permitirá, ainda analisar determinados aspectos da vida do R., sobre os quais se tem pouca informação, bem como confrontar as novas informações com as já recolhidas.

Data de realização: 14/03/02

Tempo de duração: 35 minutos

Descrição do comportamento da mãe do Rui

A senhora apresentou-se no gabinete um pouco depois da hora marcada (pediu desculpa pelo atraso).

Colaborou ao longo de toda a entrevista. Utilizou um discurso bastante claro e preciso. Revelou bastante preocupação com o filho. Denotou-se muita tristeza ao falar de certos aspectos de vida negativos (separação do marido). Foi notória uma alguma ansiedade.

6ª Sessão

Objectivos da sessão

Nesta sessão irá procurar estabelecer-se uma maior empatia e um relacionamento interpessoal mais próximo com o Rui. Será dada total liberdade para que o jovem aborde aspectos da sua vida quer afectivo-emocional, quer académica (áreas que se pretendem trabalhar).

Data de realização: 21/03/02

Tempo de duração: 35 minutos

Comecei por perguntar ao R. se estava bem disposto, como estava a correr a escola. Este referir que, estava tudo bem e que não havia novidades. Perguntei-lhe como estavam a correr as “coisas” lá em casa. Novamente, o R. respondeu que estava tudo bem.

Seguidamente, e uma vez que estava com alguma dificuldade em interagir com o R., optei por lhe solicitar a execução de um desenho. Pedi-lhe que se desenhasse a si próprio. O R. não ficou muito entusiasmado, mas não recusou a tarefa. Coloquei sobre a mesa uma folha branca, um lápis de carvão e lápis de cor. O R. escolheu o lápis de carvão, embora eu lhe tivesse referido que podia utilizar os lápis de cor.

Durante a execução do desenho o R. não verbalizou. Quando terminou perguntei-lhe se me podia explicar o desenho. O R. disse que, do lado superior direito se encontrava o sol a beber Coca-Cola. No canto superior esquerdo referiu que era o vento a soprar para tentar empurrar a nuvem que não estava a gostar, por isso é que estava zangada. Perguntei-lhe se estava a chover, o R. disse que sim e acrescentou: _ Mas eu tenho guarda-chuva. Depois disse que os traços oblíquos eram o arco-íris.

A análise deste desenho permite, cuidadosamente, retirar algumas informações. Através do traço é notória a ansiedade do R. Também se pode verificar a existência de um conflito (o sol por um lado e o vento, por outro a empurrar a nuvem). O chapéu de chuva poderá representar uma separação com o exterior, dificuldade de contacto social. É ainda de realçar, o facto de o R. apenas ter desenhado a parte superior do corpo, o que remeter para uma dificuldade de aceitação da imagem corporal. Deve ainda referir-se que, embora o R. se tenha desenhado a sorrir, denota-se uma certa agressividade dada a representação dos dentes. Estas são informações que apenas no final de todo o processo de avaliação, poderão ser ou não confirmadas.

Reunião com a médica de família do R.

Da anamnese com a mãe do R., fiquei a saber que este, aquando a separação dos pais passou a ser acompanhado pela sua médica de família.

Com o intuito de obter mais informações acerca do jovem marquei uma reunião com a Dr.^a Alice Gonçalves (médica de clínica geral). Esta reunião decorreu no dia 11 de Abril no Centro de Saúde do Lumiar. Devo referir que, poucas foram as informações que consegui recolher, uma vez que a Dr.^a Alice disse que o que se passava nas consultas dela era confidencial. Referiu que, deixou de acompanhar o Rui porque ele não comparecer às consultas marcadas. Consegui perceber que o Rui era uma criança com a qual se estabelecia facilmente uma relação próxima. Este não apresentava dificuldade de contacto visual.

No decorrer da reunião referi que o R. necessitava de um acompanhamento psicoterapêutico, pelo que deveria ser encaminhado para a psicóloga clínica. A Dr.^a Alice pareceu concordar e marcou-lhe uma consulta para o dia 18/04/02, às 16.30h.

Abordei ainda a questão da obesidade. Referi que o Rui não aceita a sua imagem corporal, o que lhe causa um sentimento de inferioridade perante os colegas, que frequentemente o chamam “gordo”. O Rui está a iniciar um “período” do desenvolvimento (adolescência) no qual a aparência física é extremamente valorizada.

A Dr.^a Alice disse que iria marcar uma consulta de Nutrição Alimentar.

Reunião com a Directora de Turma do R.

Data de realização: 16/04/02

Reuni mais uma vez com a Directora de Turma do Rui, para saber como foram as suas notas no final do segundo período e quais as indicações/informações dadas pelos professores.

A Dr.^a Encarnação referiu que não houve alterações nas notas do aluno em relação ao primeiro período. Teve nível 3 a Matemática, tendo nível 2 a todas as outras disciplinas excepto a História que teve nível 1.

“Não se têm verificado alterações no comportamento do Rui, este continua a perturbar as aulas. Está sempre no *mundo da lua*. É uma criança muito infantil, de mais, para a sua idade. Não tem o acompanhamento necessário em casa. A mãe trabalha o dia todo para que não lhe falte nada. A sua alimentação não é nada equilibrada. Come muitos doces, chega a estar na aula a comer guloseimas”.

No final perguntei à Dr.^a Encarnação se tem conhecimento de mais algum episódio de emissão fecal. Esta referiu que não tinha conhecimento de a situação se ter repetido. Ainda fiquei a saber que o R. tem faltado bastante às aulas.

8ª Sessão

Objectivos da Sessão:

Nesta sessão pretende levar-se o R. a reflectir acerca da importância de adoptar um método de estudo adequado às suas competências e características pessoais (distinguir método e técnicas de estudo), bem como salientar a importância e necessidade de estudar (vantagens e desvantagens do estudo).

Data de realização: 18/04/02

Tempo de Duração: 50 minutos

Comecei por perguntar ao R. se tinha alguma novidade para contar. Este referiu que a mãe, na altura, estava em casa. Perguntei-lhe qual o motivo e o R. disse que magoou-se no braço e por isso não pode trabalhar. Perguntei-lhe se achava que era melhor que a mãe estivesse em casa. O Rui (encolheu os ombros) disse que era uma “chatice”, que já estava “farto”, pois a mãe está sempre a mandá-lo estudar e fazer “coisas”.

Seguidamente, introduzi a questão do estudo e pedi ao Rui que escrevesse algumas frases sobre porque é que estuda. Este tema foi debatido procurando realçar-se a necessidade de estabelecer objectivos e procurar alcançá-los.

Mais tarde e no seguimento do diálogo o R. falou dos seus avós paternos (vivem próximo dele). Disse que não gostavam dele. Acrescentou que quando perguntou à avó se gostava dele, esta respondeu-lhe: _ por um lado gosto, mas por outro... O R. disse que ela agora só gosta dos mais pequenos (netos mais novos).

Descrição do comportamento do R.

O R. revelou um maior á vontade e iniciativa própria em estabelecer diálogo. Manteve a sua habitual dificuldade de estabelecer contacto visual directo.

9ª Sessão

Data de realização: 02/05/02

Tempo de duração: 50 minutos

Objectivos:

Procurando dar continuidade ao trabalho iniciado na sessão anterior, pretende-se: conduzir o R. à reflexão/definição dos seus objectivos pessoais a curto, médio e longo prazo; salientar a importância de planificar o estudo e ajudar o R. a elaborar o seu horário, o qual deve contemplar as horas de estudo, das actividades extracurriculares e de sono; identificar e realçar as condições ambientais necessárias para que o estudo seja eficaz.

Descrição da Sessão

Nesta sessão os objectivos inicialmente propostos não foram atingidos, dado que o diálogo gerado implicou a análise e reflexão de questões essencialmente ligadas à dimensão afectivo-emocional.

Comecei por perguntar ao R. se compareceu à consulta marcada com a Dr.^a Alice. Este disse que foi à primeira, mas à segunda não foi porque se esqueceu. Procurei consciencializá-lo da necessidade de assumir as suas responsabilidades (compromissos) a vários níveis (pessoal, de saúde e académico).

Seguidamente, abordei a importância de uma alimentação equilibrada. Tive de introduzir esta questão uma vez que, o Rui estava com os bolsos cheios de pastilhas elásticas (fez questão em me oferecer uma).

No decorrer do diálogo o R. referiu que não gostava de ser “gordo”. Disse que um dia não iria ter um bom emprego por causa da sua aparência física. Procurei desmistificar esta ideia e em seguida falamos um pouco da profissão que o R. gostaria de ter (Piloto). É de referir que, este afirmou que, para vir a ter esta profissão não precisa de estudar.

Em determinado momento da sessão o R. disse que o que mais gostava de ter era uma família e dinheiro. Falamos acerca destas questões e procurei motivar o R. na preparação do seu futuro, através da valorização das suas características e desempenhos positivos.

Descrição do Comportamento do R.

O Rui entrou no gabinete bastante bem disposto. Nesta sessão houve uma maior fluência verbal acompanhada de uma maior expressividade de sentimentos e emoções. É importante salientar que, o Rui chorou quando falamos da família. Pela primeira vez, estabeleceu algumas vezes um contacto visual directo comigo, embora apenas por espaços de tempo muito curtos (alguns segundos).

10ª Sessão

Data de realização: 09/05/02

Tempo de duração: 50 minutos

A sessão decorreu como habitualmente no gabinete do Serviço de Psicologia e teve início às 10.20h.

Objectivos:

Nesta sessão pretende atingir-se os objectivos que estavam previstos na sessão anterior. Irá, portanto, trabalhar-se ao nível da reflexão/definição de objectivos pessoais (curto, médio, longo prazo) e consciencialização da necessidade de adoptar um método de estudo adequado (elaboração do horário).

Uma vez que na sessão anterior tínhamos falado da profissão que o Rui gostaria de vir a exercer (piloto), sugeri-lhe que fossemos pesquisar alguma informação acerca desta profissão. Uma vez que o R. gosta muito de trabalhar com computadores, sugeri-lhe que recolhesse informações no CD multimédia das profissões. O R. respondeu a um questionário de orientação vocacional por computador. De acordo com as respostas que deu, a profissão mais indicada era, de facto, piloto.

Analisamos a informação disponível: o que é ser Piloto; capacidades, competências e conhecimentos fundamentais necessários; saídas profissionais; percurso académico; remuneração.

Seguidamente, procurei consciencializar o R. da importância de estudar e ter bom rendimento académico, para assim, conseguir alcançar os seus objectivos (entre os quais vir a ser piloto). Referi-lhe que o sucesso escolar é, em parte determinado pelo querer estudar. Quando o aluno se propõe alcançar determinados objectivos, canaliza as suas energias para a concretização desses mesmos objectivos. Este empenhasse e dedica-se na realização das tarefas quotidianas. Há alunos que embora não tendo grande aptidão para determinada área académica, conseguem atingir resultados francamente positivos, resultantes da sua motivação, persistência e empenho. Portanto, alunos com boas capacidades intelectuais, como é o teu caso, têm facilidade em alcançar bons resultados.

É importante adoptar um método de estudo adequado. Quando falamos do estudo, estamos implicitamente a falar de um conjunto de procedimentos e estratégias que se utilizam para aumentar a sua eficácia. É fundamental planificar o estudo (realização de um horário) e utilizar técnicas (resumir, sublinhar, fazer esquemas...) que nos facilitem a aprendizagem. Esta informação foi analisada com o Rui.

Posteriormente, pedi ao R. que realizasse a ficha “É preciso acabar este filme”. Esta ficha leva o aluno a reflectir acerca das características de um *bom aluno* e de um *mau aluno*. Nas características do mau aluno, o R. referiu: traficar droga. Através de discurso oral, procurei que o R. acrescenta-se mais algumas características, específicas do contexto de sala de aula.

No final, o R. foi convidado a tirar (ao acaso) de uma bolsa, uma fita de papel que continha uma mensagem, sobre a qual deveria reflectir durante a semana. A mensagem que era a seguinte:

“Seja pró-activo; reacções negativas e automáticas drenam a sua vitalidade.”

“Jamais esqueça que o amor começa em si. Primeiro descubra-o dentro de si mesmo. Esta é a chave para sentir o amor fluir em todas as direcções e preencher a sua vida.”

A mensagem foi analisada com o Rui.

Descrição do comportamento do R.

O R. esteve ao longo de toda a sessão bastante bem disposto. Demonstrou o seu sentido de humor. Revelou bastante empenho e agrado pela primeira actividade realizada (pesquisa por computador). É de referir que, quando soube o salário (em média) de um piloto, evidenciou uma enorme alegria e entusiasmo. Na actividade que remetia para a escrita (ficha “É preciso acabar este filme”) o R. demonstrou algum desagrado, contudo, não recusou a realização da tarefa proposta. Tal como na sessão anterior, estabeleceu contacto visual comigo.

11ª Sessão

Data de realização: 16/05/02

Tempo de duração: 35 minutos

A sessão teve início às 10.45h e realizou-se, como habitualmente, no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação.

Após termo-nos cumprimentado, perguntei ao R. se tem comparecido às consultas da Dr.^a Alice. Este respondeu que não, que se tem esquecido. Novamente, procurei consciencializá-lo da necessidade de assumir as suas responsabilidades.

Seguidamente, expliquei ao R. que na sessão de hoje iríamos analisar os seus pontos fortes. É importante conhecermo-nos a nós próprios, descobrirmo-nos e tomar consciência das próprias capacidades e limitações. A pessoa ao conhecer-se melhor pode, mais facilmente, superar os seus pontos fracos e desenvolver os seus pontos fortes. Coloquei sobre a mesa uma ficha cujo título é “Os meus pontos fortes”. Disse ao R. que iríamos ler e analisar em conjunto cada item. Acrescentei que os aspectos referidos na ficha são apenas uma orientação, outros podiam ser acrescentados.

O primeiro item da ficha referia-se à capacidade de resolução de problemas. O R. disse que não é persistente na resolução dos seus problemas, bem pelo contrário, procura fugir aos mesmos. Na tomada de decisões por vezes tem dificuldade em analisar as diferentes dimensões do problema e considerar as várias alternativas de resolução.

O R. referiu que tem boa capacidade de compreensão da linguagem, tanto oral como escrita, bem como facilidade de expressão. Considera-se uma pessoa criativa (ideias próprias e originais). Tem alguma facilidade ao nível do cálculo numérico. Gosta de aprender e falar o Inglês. Ao item sou “capaz de tirar melhor partido da minha aparência” o Rui respondeu: - Não muito. Não gosto de ser gordo. Relativamente às actividades que mais aprecia, referiu jogar computador e *playstation*, bem como realizar actividades de ar livre. Considera-se uma pessoa com sentido de humor. Por fim, confirmou que a profissão que gostaria de exercer é piloto.

Posteriormente, o R. realizou um exercício que implica o raciocínio espacial.

No final da sessão, alertei o R. para o facto de que o ano lectivo em breve iria terminar, bem como as nossas sessões. Disse-lhe que no próximo ano lectivo ia continuar a ter acompanhamento.

Descrição do comportamento do Rui

Como tem sido habitual nas últimas sessões, o R. esteve bem disposto e colaborou nas actividades propostas, no entanto, é de referir que mostra algum desagrado quando estas implicam a escrita (daí que tenha gostado imenso da última actividade, ainda que não tenha chegado á solução da mesma).

12ª Sessão e 13ª Sessão

Tempo de duração de cada sessão: 50 minutos

Objectivos

Nestas sessões, predende aplicar-se a escala de inteligência de Wechler para crianças (Wisc), uma vez que, é um poderoso instrumento de avaliação psicológica, dado que conjuga e inter-relaciona diversas características do sujeito em duas conjunturas distintas (verbal e de realização). Permite a comparação, num mesmo sujeito, da eficiência intelectual em provas verbais, com a eficiência em provas não verbais, bem como a comparação da sua eficiência intelectual com a de outros sujeitos com a mesma idade cronológica. Para além de permitir obter um nível intelectual geral, um nível verbal e de realização, possibilita, através da análise do perfil e do scatter, identificar as áreas (intelectual, afectiva, instrumental) de maior e menor desempenho do sujeito, analisar a capacidade de memorização, abstracção, atenção, concentração, motivação, compreensão, organização perceptiva, entre outras.

A análise quantitativa e qualitativa dos resultados da prova permite obter informações que contribuirão para uma avaliação psicológica mais precisa.

O teste terá de ser aplicado em duas sessões, uma vez que é uma prova bastante longa, que poderá conduzir ao cansaço e conseqüente desmotivação do sujeito, levando a uma distorção dos resultados.

Descrição do comportamento do R. na sessão n.º 12

Nesta sessão o R, esteve bastante bem disposto e à vontade. Mais uma vez, revelou o seu sentido de humor.

Ao longo da realização das provas foi evidente, a falta de persistência na realização das tarefas. Quando não sabia uma resposta, não se mostrou empenhado em tentar descobri-la, imediatamente, dizia que não sabia. É de salientar que, as respostas eram dadas de forma impulsiva, fazendo transparecer a falta de confiança nas mesmas.

Em alguns testes foi notória a falta de atenção/concentração, particularmente no teste de aritmética e vocabulário.

É de referir que, no teste de aritmética o R. disse que não gostava de “fazer aquilo”.

Demonstrou alguma ansiedade para que a prova termina-se.

Descrição do comportamento do R. na sessão n.º 13

Tal como na sessão anterior, o R. estava bastante bem disposto e à vontade. Realizou todas as tarefas propostas com agrado. Novamente, foi notória a falta de persistência na resolução das tarefas.

Aquando, a passagem de um teste para outro, o R. falava abertamente comigo e introduzia alguns assuntos.

Interpretação da WISC

Após a análise global da WISC verificou-se que, o nível de funcionamento intelectual do R., permite situá-lo no parâmetro médio superior, comparativamente ao seu grupo etário, existindo uma disparidade significativa entre a eficácia verbal (média) e a de realização (média superior).

O R. apresenta uma boa capacidade de memorização e de abstracção, bem como facilidade em efectuar associações e em estabelecer relações conceptuais. Evidenciou perspicácia visual e previsão perceptiva, bem como destreza motora. De salientar, maiores dificuldades no que diz respeito à capacidade de concentração, raciocínio e

cálculo numérico, assim como ao nível da percepção e compreensão de situações sociais.

- Características do Observado

Em termos físicos, o R. é uma criança obesa de estatura mediana, apresentando-se aquando as sessões, vestido de forma informal (desportiva) e evidenciando hábitos de higiene. Normalmente é calmo, inibido e pouco activo. Não é muito comunicativo, no entanto, tem uma linguagem perceptível e rica em termos de vocabulário. Em situações de maior inibição, utiliza um discurso telegráfico.

- Diagnóstico

Após a realização de todas as sessões e consequente interpretação de todos os dados obtidos, procede-se à compreensão global do caso.

O R. evidenciou um autoconceito baixo, especialmente na dimensão emocional, o que reporta desde logo, para a consideração da sua dinâmica familiar, com as inerentes situações de vida negativas. Deve salientar-se que, trata-se de uma família monoparental, onde o sub-sistema conjugal se perdeu, ficando perturbadas as potencialidades de que o mesmo se revestia para a vida familiar (suporte emocional para a resolução de certos problemas, modelação das relações heterossexuais do filho...). Coloca-se, cautelosamente, a hipótese de que o R. possa estar a ser investido numa dimensão de “par conjugal”, o que, obviamente, perturba o seu desenvolvimento individual, nomeadamente ao nível afectivo-emocional. Podem considerar-se sinais de alerta desta situação, a dificuldade escolar homogénea e o facto do R. reagir a determinadas situações, em contexto extra-familiar, de forma agressiva. Acrescenta-se ainda, a suspeita de encoprese, pois até, ao momento não pôde ser confirmada, parecendo tratar-se apenas de uma situação pontual. Uma outra problemática associada, diz respeito ao processo identificatório. Dada a ausência do progenitor do mesmo género, portanto, de um modelo de identificação, o R. é obrigado a ultrapassar um maior número de dificuldades para edificar a sua identidade. Este processo é ainda comprometido, pela dificuldade de aceitação da imagem corporal. Para além desta

questão, a ausência do pai é vivida pelo R. como uma “falha”, que gostaria de ver colmatada.

É de referir que, embora haja indícios de que o R. possui um nível de agressividade elevado, este consegue a maioria das vezes auto-controlar-se. Evidencia também, medo de acção independente e desconfiança face aos outros (retraimento social), bem como dificuldade em compreender situações sociais (dificuldade de adaptação social), conseguindo a maioria das vezes abstrair-se dos seus problemas. As pressões ambientais sobre ele exercidas, restringem o seu campo de acção, impelindo-o para um mundo exageradamente fantasiado. Não pode, aqui, deixar de referir-se que o R. assistiu a cenas de violência conjugal e ele próprio foi alvo de violência parental.

Ao nível cognitivo o R. apresenta um bom potencial intelectual e boa capacidade de aprendizagem. A sua eficiência intelectual permite situá-lo no parâmetro médio superior, comparativamente ao seu grupo etário, verificando-se uma disparidade significativa entre a eficácia verbal (média) e a de realização (média superior).

O R. tem uma boa capacidade de memorização, bem como facilidade em efectuar associações e em estabelecer relações conceptuais. Salienta-se alguma dificuldade ao nível do raciocínio e cálculo numérico.

Ao nível instrumental, evidencia uma boa perspicácia visual e previsão perceptiva, assim como destreza motora.

Refere-se que, o insucesso escolar do R. é, em parte, determinado pela sua falta de motivação, de persistência e de alguma dificuldade de concentração. O seu ambiente familiar, é pouco estimulante do ponto de vista sócio-cultural e ainda se verifica alguma falta de apoio e acompanhamento, pois o R. passa muitas horas sozinho em casa.

A falta de motivação, o baixo autoconceito, que reflecte pouca confiança em si, e mesmo, algumas vezes, sentimentos de auto-desvalorização, conduzem ao não investimento escolar e à perda de hábitos de estudo adequados impossibilitando assim, a aquisição e, conseqüente, aplicação de conhecimentos.

6. Propostas de Intervenção

Embora ao longo das sessões, se tenham realizado algumas actividades de intervenção no âmbito da área dos métodos de estudo, ao nível da motivação e autoconceito, há a necessidade de um plano de intervenção prolongado, que deve ser implementado no próximo ano lectivo.

O R. deverá continuar a ser acompanhado ao nível psicopedagógico, pelos técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação da escola.

É importante intervir ao nível da área dos métodos e técnicas de estudo, de modo a promover a apropriação, pelo R., de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia e responsabilização na realização das suas próprias aprendizagens. Deve dar-se a conhecer ao sujeito, diversas técnicas de estudo e contribuir para que este as utilize. Será pertinente promover o desenvolvimento do seu raciocínio e cálculo numérico.

Sugere-se a realização, logo no início do ano lectivo de um horário, que contemple as horas de estudo, as actividades extracurriculares e horas de sono, bem como as horas em que o aluno deverá frequentar a Sala de Estudo.

Uma outra área a ser trabalhada, é a do desenvolvimento pessoal e social. Deve promover-se a estimulação de competências sociais e pessoais do R., particularmente ao nível da comunicação, relacionamento interpessoal, afirmação e valorização pessoal.

A motivação é uma dimensão, à qual se deve dar especial relevância, assim como o autoconceito (valorização da imagem corporal).

O aluno deverá beneficiar de apoio educativo individualizado ou estudo acompanhado, a fim de poder ser ajudado nas matérias específicas, relativas às diversas áreas curriculares.

Os professores do R. deverão ser sensibilizados para o facto de reforçarem positivamente o aluno, sempre que tal seja possível.

É também importante que o R. pratique um desporto colectivo do seu agrado. Esta actividade irá favorecer o estabelecimento de relações interpessoais, promover a comunicação, a cooperação, em suma, a socialização do sujeito.

Tal como foi referido pela médica de família do R., este deve ir a uma consulta de nutrição e alimentação. É também extremamente importante, que o R. usufrua de um acompanhamento psicoterapêutico, para tal deve estabelecer contacto com a psicóloga clínica do Centro de Saúde do Lumiar.

Refere-se que, o processo de intervenção deverá ser sustentado por uma abordagem ecológica e integradora, na qual se considera que o indivíduo se desenvolve por etapas sucessivas de mudança, que requerem novos comportamentos, novas relações e novas imagens de si próprio. Essa mudança deve ser encarada como um processo contínuo, que ocorre ao longo do tempo e em vários domínios do desenvolvimento humano (perspectiva multidimensional) (Fonseca, 1990).

A atenção dos técnicos deve recair não apenas nos processos internos do indivíduo, mas essencialmente nas suas relações com o meio envolvente.

Comentário Pessoal

Embora não seja possível realizar uma avaliação da intervenção, dado que esta não foi consumada, pode efectuar-se uma apreciação global do comportamento do R., ao longo das sessões.

É de salientar, e tal como se pôde ver pela descrição das sessões, foram significativas as alterações do comportamento do sujeito, ao longo deste processo. Inicialmente, bastante inibido e muito pouco comunicativo, foi ao longo do tempo adquirindo alguma segurança na relação que se estabelecia (aluno/psicólogo), o que permitiu a revelação do seu sentido de humor e da sua perspicácia e, mesmo, dos seus problemas.

Segundo Vaneigem (1996), ajudar uma criança ou um adolescente a assegurar a sua máxima autonomia possível implica, sem dúvida nenhuma, uma lucidez constante a respeito do grau de desenvolvimento das capacidades e da orientação que os possa favorecer.

Bibliografia

Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios familiares*. Lisboa: Quarteto.

Casares, M. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Casares Impresores.

Fonseca, A. (1990). Consulta psicológica: uma perspectiva de desenvolvimento. *Jornal de psicologia*, 9 (2) (pp. 8-11).

Vaneigem, R. (1996). *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Antígona.

Anexos

Capítulo III
Avaliação Psicológica

Avaliação Psicológica

De forma a melhor exprimir competências de avaliação psicológica, referem-se sumariamente actividades desenvolvidas, métodos e técnicas aplicados no âmbito desta área.

A experiência adquirida resulta do período de estágio realizado no ano de 2002 (descrito nos capítulos anteriores), da actividade desenvolvida entre 2003 e 2006 no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Tazem, na colaboração numa equipa do Rendimento Social de Inserção do Núcleo Local de Seia (Segurança Social) e na continuada actividade na equipa psicossocial da Casa de Santa Isabel – Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia em São Romão.

Deve referir-se que são áreas de intervenção distintas que implicam modelos de actuação específicos, flexíveis e adaptados às diferentes realidades contextuais e individualidades específicas. Procurou-se sempre sustentar a prática num quadro de referência teórico que clarificasse e objectivasse a avaliação psicológica e a posterior intervenção.

A avaliação é, portanto, uma componente essencial no quadro de funções e actuação do psicólogo enquanto técnico que procura recolher e articular informações para o conhecimento aprofundado do sujeito.

Segundo o modelo de atendimento proposto por Correia (1993), podem considerar-se três níveis: o nível I que diz respeito à fase de Identificação/Avaliação preliminar, o nível II correspondente à fase de Avaliação Compreensiva (na qual o psicólogo tem um papel preponderante), que contempla a determinação das áreas fortes e das áreas fracas

do cliente e o nível III que se refere à fase de intervenção (elaboração de um programa de Intervenção Individualizado) e reavaliação.

Entrevista Clínica

A entrevista clínica é o principal instrumento de que dispõe o psicólogo, quer se trate de situações de avaliação, quer de terapia. Segundo o dicionário, a entrevista define-se como a acção de troca de palavras entre duas ou várias pessoas, troca essa que pressupõe uma transmissão simbólica (a linguagem) e capacidades de compreensão.

Hetherington (*in* Correia, 1999) classifica as entrevistas psicológicas em entrevistas de recolha de dados, entrevistas diagnósticas e de avaliação psicológica e entrevistas terapêuticas. Por seu lado, Poch e Talarn (*in* Correia, 1999), consideram, que as entrevistas psicológicas podem ser classificáveis em termos de: níveis de estruturação (estruturadas, semi-estruturas, abertas), ambiente emocional, objectivos (investigação, clínica, selecção) e fase da relação (diagnóstica, terapêutica).

A entrevista possui, e Freud sublinhou-o bem, uma função libertadora, que pode conferir a qualquer entrevista um efeito potencialmente terapêutico.

O discurso proporciona informações sobre os factos com os quais o sujeito foi confrontado, na realidade ou no imaginário, mas também sobre a sua posição relativamente a esses factos, assim como sobre o que ele espera do psicólogo. Proporciona também informações sobre a economia psíquica, sobre a organização dos seus mecanismos de defesa. O discurso é o terreno onde se reconhecem os sinais patológicos, quer na queixa claramente enunciada (por ex. sintoma neurótico), quer através do que é relatado (por ex. ideias delirantes), quer através da construção, da forma ou da sintaxe do discurso (por ex. afasia), quer ainda através do que o discurso veicula ou do que o acompanha (por ex. lentificação depressiva) (Pedieli, 1999). Assim, a análise da entrevista funciona em dois registos: as informações verbais decorrentes das questões colocadas e das manifestações espontâneas do sujeito; as informações não verbais relativas à linguagem corporal, às atitudes e aos

comportamentos manifestados durante a entrevista. Através do agrupar destes dois registos será produzida uma avaliação da personalidade (Bernaud, 2000).

Seguidamente, destacamos a entrevista do estado mental só pelo facto de ser a mais utilizada na prática profissional actual, sendo que posteriormente se apresentará um exemplo de uma avaliação psicológica deste campo de actuação.

Segundo Leal (2004), a entrevista de avaliação do estado mental é a que pode ser mais estruturada e dirigida. Esta tem como principal objectivo avaliar graus de deterioração ou disfunção em situações cujos sintomas sugerem doença psiquiátrica grave, estados demenciais ou de comprometimento neurológico, estados confusionais de causa orgânica ou por abuso de droga. Esta avaliação deve ter em conta um conjunto de dimensões relativamente extensas, particularmente:

- a apresentação e a expressão;
- os comportamentos ditos instintivos;
- o comportamento social;
- os níveis de consciência;
- o humor;
- a percepção;
- a memória;
- o pensamento;
- o juízo.

Neste modo de entrevista usamos alguns guiões pré-definidos mas sempre de uma forma flexível e adaptável a cada situação.

Testes Psicológicos

Um teste psicológico é um instrumento standardizado que mede objectivamente um ou mais aspectos de uma personalidade total através de amostras de respostas verbais ou outras formas de comportamento (Freeman, 1962).

Na prática psicológica procura-se sempre adoptar uma conduta que privilegie o recurso a instrumentos válidos do ponto de vista científico, mas sempre aliado a uma atitude inscrita na procura da subjectividade do indivíduo. Conscientes de que, os resultados obtidos nos testes de avaliação psicológica são muitas vezes condicionados por vários factores que inviabilizam, quer a sua aplicabilidade, quer a consideração *per sí* dos mesmos de forma fidedigna.

Alguns instrumentos mais usados no contexto da Instituição de apoio a crianças, jovens e adultos com deficiência mental e/ou doença mental são:

- Desenho da Figura Humana de Goodenough;
- Teste de emparelhamento de cartões de Wisconsin;
- Teste de Retenção Visual de Benton;
- SCL – 90R
- Reversal Test;
- Bateria dos sistemas de Aprendizagem e Memória;
- Figura Complexa de Rey;
- Escalas de Inteligência de Wechsler;
- Escalas de desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths;
- Teste de Raven.

A título de exemplo apresentamos sumariamente um caso de avaliação psicológica.

O J. foi avaliado em cinco sessões de avaliação psicológica. Trata-se de um jovem de 27 anos, oriundo de uma família monoparental disfuncional, com um baixo nível económico, social e cultural.

Foi encaminhado para a instituição – Casa de Santa Isabel pelo Técnico do Centro de Emprego e Formação Profissional de Seia. Encontra-se numa situação precária do ponto de vista psicossocial, sem rendimento económico que permita a sua autonomia e subsistência.

O objectivo da avaliação psicológica prende-se com o conhecimento aprofundado do jovem, permitindo um diagnóstico e a elaboração de um perfil de capacidades e competências que possibilite uma elaboração consistente e consentânea de um Projecto de Vida com objectivos claro e pedagogicamente adaptados à realidade contextual do sujeito, procurando uma articulação com as suas preferências e expectativas e que desenvolva e potencie as suas competências pessoais, sociais e profissionais.

Na primeira sessão procedeu-se à explicação do que são as sessões de psicologias, o que se pretende, qual o seu objectivo e de forma simples e clara quais os princípios éticos e deontológicos inerentes às consultas de psicologia. Nas sessões seguintes procurou-se estabelecer sempre uma relação empática, securizante e que propicia-se a colaboração do cliente nas tarefas e actividades propostas. Procedeu-se à aplicação dos testes psicológicos considerados mais adequados, face aos dados recolhidos pela entrevista clínica e avaliação informal.

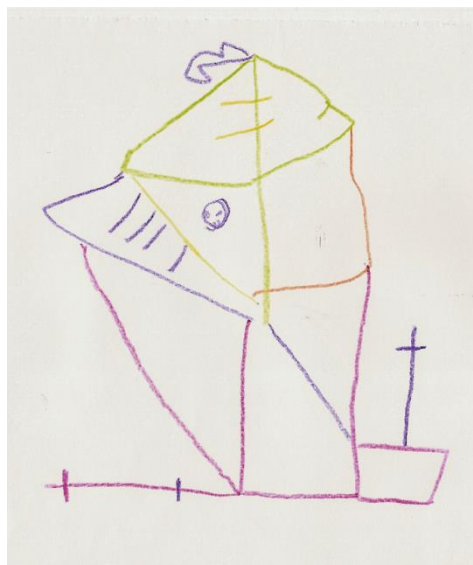
Neste caso procedeu-se apenas a entrevista com o cliente, por impossibilidade de contacto com outros elementos da família. Destacam-se algumas das provas psicológicas estandardizadas aplicadas.

Teste da Figura Complexa de Rey

Cópia (Modelo A)



Memória (Modelo A)



Síntese das observações e análise dos resultados.

Ritmo lento de trabalho; Modelo da cópia e memória desenhados verticalmente o que reflecte particularidades primitivas;

Estado de desenvolvimento na cópia: Estádio I (4 anos)

Tipo dominante: Tipo V

Tipo secundário: Tipo IV

Caracterizado por uma percepção sincrética, condensação e homogeneização dos elementos.

Estádio de desenvolvimento na memória: Estádio III (7 a 10 anos)

Tipo dominante: Tipo IV

Tipo secundário: Tipo III

Verifica-se uma justaposição dos detalhes, prolonga o sincretismo. Não há análise mas justaposição, enumeração sem síntese.

Teste de Raven (Matrix 38)

TESTE DE RAVEN (Matrix 38):

NOME COMPLETO: Luís Miguel Gomes Henriques

Nascido em: DIA 17 MÊS 06 ANO 76 DIA DE PROVA: 03/10/03

HORA DE INÍCIO: _____ HORA DE FIM: _____ DURAÇÃO DA PROVA: 20 min

A		B		C		D		E	
1	4 ✓	1	2 ✓	1	3 X	1	3 ✓	1	5 X
2	5 ✓	2	3 X	2	2 ✓	2	2 X	2	7 X
3	1 ✓	3	1 ✓	3	3 ✓	3	8 X	3	5 X
4	2 ✓	4	4 X	4	7 X	4	2 X	4	3 X
5	6 ✓	5	3 X	5	3 X	5	3 X	5	7 X
6	3 ✓	6	2 X	6	4/3 ✓	6	2 X	6	2 X
7	2 ✓	7	3 X	7	7 X	7	4 X	7	3 X
8	6 X	8	4 X	8	3 X	8	5 X	8	6 ✓
9	2 X	9	1 X	9	2 X	9	7 X	9	8 X
10	3 ✓	10	2 X	10	5 X	10	4 X	10	4 X
11	2 X	11	6 X	11	6 X	11	1 X	11	7 X
12	3 X	12	2 X	12	5 X	12	8 X	12	5 ✓
PONT. PAR:	7	PONT. PAR:	2	PONT. PAR:	2	PONT. PAR:	1	PONT. PAR:	2

ATITUDE DO SUJEITO		DIAGNÓSTICO	
Forma de Trabalho		Idade Cronológica	Pontuação
REFLEXIVA - <u>INTUITIVA</u>		Tempo/Minutos	Percentil
RÁPIDA - LENTA		Discrepância	Ponto
INTELIGENTE - TORPE		<u>(0-36) → Inferior</u> <u>A Psicóloga</u> <u>Henriques</u> Examinador	
CONCENTRADA - <u>DISTRÁIDA</u>			
Disposição			
DESCANSADA - FATIGADA			
INTERESSADA - DESINTERESSADA			
TRANQUILA - INTRANQUILA			
SEGURA - VACILANTE			
Perseverança			
UNIFORME - IRREGULAR			

Relatório de Avaliação Psicológica

□ Dados Biográficos

Nome: J

Data de Nascimento: 17/06/76

Idade: 27 anos e 3 meses

Filiação:

Morada:

Data de Avaliação: Setembro de 2003

□ Dados de Caracterização do Formando e da Família

O J. iniciou o seu percurso formativo na área de Ajudante de Carpintaria de Limpos no dia 3 de Fevereiro de 2003, encontrando-se, portanto, a frequentar o 1º ano. Pertence a uma família monoparental, uma vez que o pai faleceu por doença tinha o Júlio 10 anos. Actualmente, o agregado familiar é constituído pela mãe, o J., dois irmãos e duas irmãs, destes um rapa e uma rapariga estão ausentes. Ao que conseguimos apurar, um dos irmãos apresenta deficiência mental, assim como um outro, já falecido por atropelamento. Estes obtiveram formação na casa de Santa Isabel.

O formando provém de um meio económico e sociocultural baixo sendo o seu ambiente familiar pouco estimulante, caracterizado por um padrão comportamental que em nada favoreceu o seu desenvolvimento global harmonioso. Trata-se de uma família disfuncional, onde as normas e regras sociais são escassas e onde há pouco investimento, controle e organização.

O J. frequentou o ensino regular até aos 10 anos, tendo posteriormente sido integrado no ensino recorrente. Obteve a frequência do 3º ano. É de referir que, aos 10 a mãe retirou-o da escola devido ao falecimento do pai, altura em que foi obrigado a dedicar-se à pastorícia. Aos 11 anos de idade foi trabalhar para uma quinta, onde tratava de animais. Com 12 anos vai para a construção civil para Coimbra, onde trabalhavam os irmãos, permanecendo aí por um período de dois meses. Posteriormente, foi trabalhar na mesma área para Penalva. Refere ainda que trabalhou nas Caldas da Rainha na apanha da fruta. Após alguns espaços de tempo em que esteve desempregado, trabalhou 5 meses na construção civil, período que antecede a sua integração na Casa de Santa Isabel.

□ **Observação**

Foi realizada a avaliação intelectual, bem como afectivo-emocional, instrumental e psicopedagógica. Para a sua concretização recorreu-se a entrevista com o formando e a várias provas psicológicas estandardizadas. É de referir que, para uma maior clarificação do seu percurso de desenvolvimento e história clínica dever-se-ia ter realizado a anamnese. Ao nível de antecedentes clínicos e de acordo com os dados obtidos há a registar um período de hospitalização devido a um acidente com uma bomba de foguete.

Exame Psicológico

- Linguagem e compreensão: alguma dificuldade ao nível da expressão e compreensão oral; vocabulário pobre; ao nível da expressão escrita apenas representa algumas letras e números.
- Lateralidade: cruzada
- Esquema corporal: identifica correctamente todas as partes
- Coordenação motora: aparentemente sem problemas
- Orientação espacial: apresenta dificuldade, mas distingue todas as noções
- Organização temporal: com alterações

- Atenção/concentração: bastante dificuldade
- Memória visual imediata: comprometida
- Memória auditiva: discriminativa
- Raciocínio Lógico: fraco
- Raciocínio Abstracto: muito fraco
- Compreensão de instruções: razoável
- Juízo crítico: comprometido

O J. é um jovem alegre, comunicativo e prestativo. Embora, no início, manifestasse um certo constrangimento com a situação, e até alguma suspeita, por não saber exactamente o que se pretendia, mudou a sua atitude e colaborou em todas as tarefas propostas, ainda que por vezes demonstrasse algum desalento em actividades que exigiam algum esforço mental continuado. Ao nível do relacionamento interpessoal não apresenta dificuldades acentuadas, pois integra-se com alguma facilidade num grupo, estabelecendo e mantendo cordialmente um diálogo e efectuando relações de amizade. Pelo que conseguimos apurar gosta de participar em actividades grupais lúdicas, particularmente futebol. Emocionalmente é um jovem que necessita de apoio e acompanhamento pois, ao longo do seu desenvolvimento foi aprendendo a proteger-se recorrendo à manipulação do ambiente social revelando, até alguma astúcia neste campo. Embora pouco saudável, esta estratégia de *coping* trouxe-lhe alguns ganhos, em termos de autoprotecção. É notória uma necessidade latente de discretamente conquistar a atenção, compreensão e afectividade do “outro”.

O seu autocontrolo é reduzido, favorecendo, por vezes, manifestações de conduta inadequada, de teimosia e de indisciplina.

O J. apresenta um défice ao nível da capacidade adaptativa, mais evidente nas seguintes áreas: auto-suficiência, utilização de recursos comunitários, saúde e segurança e competências académicas funcionais.

O formando apresenta uma lateralidade heterogénea: verificando-se uma dominância direita em relação ao olho e pé e uma dominância esquerda em relação à mão. Faz a diferenciação de direita/esquerda sobre si mesmo, mas apresenta dificuldade em relação ao outro e aos objectos.

No que respeita a elaboração perceptiva global, revelou bastantes dificuldades, particularmente ao nível da discriminação das formas, da percepção do espaço e no completamento visual.

O J. vê em espelho, pois todas as suas representações gráficas reflectem esta anomalia, que poderá estar relacionada com a não definição da lateralização.

Através do teste da Figura Complexa de Rey verificou-se uma dificuldade bastante acentuada ao nível grafo-perceptivo. A reprodução da cópia evidencia uma percepção sincrética, condensação e homogeneização dos elementos. Constatou-se a existência de um comprometimento ao nível do traço mnésico. De referir que a reprodução por cópia e por memória foram reproduzidas verticalmente (particularidade primitiva).

A avaliação realizada permitiu constatar que o J. possui um poder de realização razoável em tarefas de carácter repetitivo, contudo, é bastante disperso. Apresenta dificuldades tanto em fixar e manter a atenção por um período de tempo requerido, como em orientar a atenção para responder às características relevantes do estímulo, ou para utilizar a atenção selectiva na realização de uma discriminação precisa dos estímulos, orientando-se apenas para os relevantes.

No que se refere ao perfil cognitivo, a confrontação das provas indica um nível intelectual geral inferior à média esperada para a idade, com uma capacidade de realização superior à capacidade verbal.

Nas Matrizes Progressivas de Raven com o pedido de verbalização das estratégias utilizadas não se verificou uma melhoria dos resultados. Nesta verbalização observou-se uma fraca elaboração do discurso verbal, surgindo um discurso repetitivo e pouco preciso. Este comportamento denota a sua fraca aptidão verbal e dificuldade na actividade metacognitiva.

□ **Conclusão e Sugestões**

Os melhores desempenhos são obtidos pelo Júlio em actividades que apelam ao pensamento concreto e naquelas que requerem informação recolhida no contacto com situações sociais vivenciadas no dia-a-dia.

Pela avaliação realizada ficou patente que, o ambiente familiar do J. não terá favorecido o seu desenvolvimento mental de uma forma harmoniosa. A falta de organização e estruturação da dinâmica familiar e a reduzida estimulação precoce terão sido factores que contribuíram para o seu défice intelectual de grau moderado. Outros factores poderão estar na origem deste défice, tendo sido levantada nesta avaliação a suspeita de lesão cerebral no hemisfério esquerdo (teria de ser averiguada através de exames neurológicos). Por si só as experiências de vida negativas e uma infância bastante conturbada explicam as suas limitações.

Ao longo das sessões de avaliação o J. demonstrou satisfação em relação ao seu percurso formativo, tem definidos alguns objectivos relativamente ao seu projecto de vida futura, nomeadamente a integração no mercado de trabalho. Neste âmbito deverá continuar a ser apoiado e estimulado pelos formadores e gabinete de Apoio Psico Social. Beneficiaria com sessões onde se procurasse desenvolver a sua atenção/concentração, onde se trabalhasse principalmente a área pessoal-social (saber dia de aniversário, data de nascimento...), audição e linguagem (aumentar a compreensão da linguagem verbal, aumentar o vocabulário, expressar-se verbalmente com maior facilidade e precisão, representar e reconhecer letras...) e coordenação olho-mão (cópia de figuras geométricas, desenho da figura humana...).

Seria importante trabalhar as noções de direita/esquerda com o auxílio de um espelho.

O J. deverá continuar a praticar exercício físico, preferencialmente jogos colectivos (Basquetebol).

Bibliografia

Bernaud, J. L. (2000). *Métodos de avaliação da personalidade*. Lisboa: Climepsi.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Freeman, F. S. (1974). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, I. (2004). *Entrevista clínica e psicoterapia de apoio*. 3ª Edição. Lisboa: ISPA.

Pedinielli, J. L. (1999). *Introdução à psicologia clínica*. Lisboa: Climepsi.

Capítulo IV

Artigo – Meio Rural vs. Meio Urbano: Estudo Comparativo do Desenvolvimento Mental de Crianças com 6 Anos de Idade

Meio Rural Versus Meio Urbano: Estudo Comparativo do Desenvolvimento de
Crianças com 6 Anos de Idade

Susana Alexandra Saraiva Amaral
Universidade da Beira Interior

Orientador: Professor Doutor Luís Maia

Covilhã, Julho de 2008

Resumo

Sustentado num referencial teórico que defende a influência do meio no desenvolvimento da criança, pretendeu-se, com este estudo, comparar o desenvolvimento global e nas diferentes áreas, de dois grupos de crianças provenientes de meio rural e urbano. A amostra utilizada era constituída por 30 sujeitos, com idades compreendidas entre os 72 e 83 meses, divididos em dois grupos independentes de 15 sujeitos. A operacionalização das variáveis do estudo foi realizada através da Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths e de um Questionário de Caracterização da Amostra. Os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da sub-escala raciocínio prático, por oposição ao desenvolvimento global e às restantes cinco áreas.

Palavras-chave: desenvolvimento; seis anos de idade; meio rural; meio urbano; Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths.

Abstract

Based on a theoretical referential which defends the influence of the environment in the child's development, this study aimed to compare the global development, as well as the development in the different areas, of two groups of children, who come from a rural and urban environment. The study group is formed by 30 subjects, whose ages are between 72 and 83 months old. They were divided into two independent groups each with 15 subjects. In order to operate the variables of the study, it was used the Ruth Griffith's Mental Development Scale and an Characterization Questionnaire of the study group. The results pointed out the existence of meaningful statistical differences related to the level of the sub-scale "practical reasoning", opposed to the global development and to remaining five areas.

Key Words: development; six year-old; rural environment; urban environment; Ruth Griffiths's Mental Development Scale.

O estudo do desenvolvimento da criança tem assumido cada vez mais importância na compreensão global do seu comportamento. Neste sentido, é crucial conhecer com maior exactidão as leis e as condições que regem este mesmo processo.

A estimulação, as experiências, o contacto social e cultural, assim como o modo como são vivenciados, constituem factores determinantes ao bom desenvolvimento da criança, dado que, este é um processo global e dinâmico, que resulta da interacção recíproca desta com o meio que a rodeia.

O ser humano não se pode conceber isolado do seu meio ambiente. Este vive sempre num espaço, que não é apenas um conjunto de elementos externos, mas uma matriz onde se inscrevem as complexas relações humanas. O indivíduo exerce um papel activo sobre o meio edificando-o e transformando-o, mas por sua vez, o meio também exerce grande influência sobre o sujeito.

A infância estende-se desde o nascimento até à adolescência e divide-se em dois importantes períodos do desenvolvimento humano. No primeiro assinala-se o rápido crescimento e a conquista de personalidade, enquanto que no segundo ocorre uma estabilização, uma organização de carácter e um aumento da socialização (Rimand, 1965).

Este estudo tem como propósito, averiguar se existem diferenças ao nível do desenvolvimento global e/ou nas suas diferentes áreas, em crianças de seis anos de idade oriundas de meio rural e meio urbano. Pretende verificar-se o contributo do meio nas aprendizagens elementares das crianças.

Desenvolvimento

O desenvolvimento infantil pressupõe o *amadurecimento* de estruturas orgânicas e cognitivas, que se desenvolvem no tempo, de um modo progressivo. Neste processo, pode reconhecer-se uma ordenação relativa na aquisição das capacidades e competências, podendo estas variar de criança para criança, uma vez que, cada uma possuiu uma individualidade própria. À medida que a criança vai crescendo ocorrem diversas mudanças, que irão influenciar o seu comportamento futuro e o modo como irá interagir e perceber o mundo que a rodeia. Essas mudanças sequenciais, que constituem o desenvolvimento, resultam da interação de equipamento genético e dos factores do meio. Quando nasce, a criança é portadora de um conjunto de reflexos primitivos e capacidade sensorial, à medida que vai crescendo aperfeiçoa e adquire competências que lhe permitem enfrentar os vários desafios. O crescimento, de acordo com as diversas teorias do desenvolvimento, ocorre segundo várias fases ou momentos através de um processo de maturação.

Segundo Piaget (2000) é a maturação do organismo que vai contribuir, determinantemente, para o surgimento de certas estruturas cognitivas, que desempenham um papel fulcral nos comportamentos infantis e no poder organizador do sujeito face a estímulos ambientais, podendo pois afirmar-se que cada criança tem um papel activo no seu próprio processo de desenvolvimento. O autor (op. cit.) afirma que, embora surjam novas estruturas que caracterizam cada estágio de desenvolvimento, existe sempre um funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estágio ao nível seguinte. Não há um plano pré-estabelecido, mas sim uma construção gradual tal que cada inovação só se caracteriza em função da precedente (Piaget & Inhelder, 1995).

Tal como referiu Graig (1992), a criança nasce equipada biologicamente para dar uma variedade de respostas motoras, as quais, tornam propício o quadro de referência para os processos de pensamento seguintes. Esta teoria valoriza especialmente a interação entre as capacidades biológicas de cada um e o meio ambiente.

Para Piaget (2000), o desenvolvimento mental é um processo de construção contínuo, que pode ser comparável ao crescimento orgânico, uma vez que se inicia com o nascimento prosseguindo até à idade adulta, onde atinge um estado de equilíbrio, caracterizado pelo processo de maturação. “O desenvolvimento é, portanto, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 2000, p.11).

Em cada nível de desenvolvimento intelectual é notório um paralelismo entre as condutas cognitivas e as afectivas. As últimas, podem ser causa ou atraso no desenvolvimento mental, podem perturbar o funcionamento intelectual, alterar os conteúdos, contudo, não conduzem à modificação ou produção das estruturas (Piaget, 1954 cit. in Oliveira, 1987).

De acordo com Piaget & Inhelder (1995), o conhecimento é o produto de uma interacção evolutiva entre a criança e o meio ocorrendo, portanto, uma integração e complexificação sucessiva das estruturas operatórias de funcionamento cognitivo e uma adaptação progressiva do sujeito face aos desafios do ambiente, resultando esta de um jogo de equilíbrio entre os mecanismos de assimilação e de acomodação do indivíduo à realidade. Os autores (op. cit.) referem-se ao mecanismo interno de equilibração, não no sentido de simples equilíbrio de forças, mas no sentido de auto-regulação, isto é, de sequência de compensações activas do indivíduo em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroactiva e antecipatória. Entenda-se por assimilação o funcionamento do organismo que permite a incorporação dos elementos do mundo exterior às estruturas já construídas, sem que haja alteração das mesmas. Por acomodação deve compreender-se o mecanismo que implica não só a incorporação de novos elementos do meio, sendo que, pelas características do sujeito, é também necessário que ocorra um reajustamento prévio das suas estruturas. As novas informações são equilibradas lentamente, conduzindo a um desenvolvimento por etapas. O ligeiro desequilíbrio que tem lugar na acomodação gera uma inteligência adaptativa, com o contributo de factores dinâmicos como a motivação e a afectividade.

A inteligência é uma das formas de adaptação, enquanto função cognitiva distinta das funções afectivas e das funções sensoriais, estando as estruturas e os esquemas na génese da sua evolução (Dolle, 1995).

Para Piaget (2000), o desenvolvimento obedece a determinadas etapas (fases, períodos ou estádios) caracterizadas pelo aparecimento de certas estruturas variáveis ou formas sucessivas de equilíbrio, que dependem das anteriores, mas delas se distinguem.

A concepção de estágio surge intimamente ligada a uma concepção específica da inteligência e da explicação da sua evolução (Tran-Thong, 1981).

Piaget (1983) estruturou a sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo em quatro estádios. O primeiro estágio, o sensório-motor (0 aos 2 anos), caracteriza-se pela descoberta de um universo prático, através da percepção e da coordenação dos esquemas corporais. Neste período assinala-se uma inteligência baseada na acção, anterior à linguagem e ao pensamento. A criança acomoda os seus esquemas perante as novas experiências, surgindo os primeiros hábitos simples. Repete inúmeras vezes o gesto de resultados inesperados, o que constitui uma *reacção circular* (Piaget & Inhelder, 1995). As reacções circulares primárias (1 – 4 meses e meio) são observáveis, por exemplo, nas condutas de protusão de língua, em que a criança brinca sistematicamente com a língua, os lábios e as gengivas (Tran-Thong, 1987). Estas reacções incidem sobre o próprio corpo, contrariamente às reacções circulares secundárias (4 meses e meio – 8 ou 9 meses) que incidem sobre o ambiente externo (Piaget, 1947 cit in Tran-Thong, 1987). A criança ao realizar um gesto que lhe permite obter um resultado interessante repete-o para o manter. Posteriormente, na reacção circular terciária (11 ou 12 meses - 18 meses), ela diversifica os movimentos, evidenciando condutas de experimentação activa, na busca intencional da novidade (Piaget, 1936 cit in Tran-Thong). A criança começa a diferenciar o espaço interno (o seu próprio corpo) do espaço externo (o mundo). À medida que se aproxima do estágio seguinte a realidade passa, progressivamente, a ser mais estável com a aquisição da permanência do objecto, ou seja, a criança percebe o mundo de forma mais organizada porque passa a compreender que os objectos existem mesmo que não olhe para eles. O segundo estágio, o pré-operatório (2 aos 7/8 anos) é assinalado pelo surgimento do pensamento simbólico, no qual a intuição constitui o único mecanismo de compreensão. A criança é eminentemente egocêntrica, percebe o mundo como caótico, pois não é estruturado em função de um tempo e espaço. Situando-se ainda a um nível pré-lógico, a linguagem desempenha um papel fundamental na acção, determinado pela possibilidade de comunicar. No terceiro estágio, das operações-

concretas (7/8 aos 11/12 anos) verifica-se uma acentuada diminuição do egocentrismo intelectual e um aumento progressivo do pensamento lógico. As operações mentais consistem em transformações reversíveis que implicam a aquisição da noção de conservação ou invariância. A reversibilidade lógica permite que a criança adquira maior mobilidade de pensamento e maior capacidade de descentração. O último estágio, operatório formal (11/12 anos, com um período de equilíbrio aos 14/15 anos) caracteriza-se pelo aparecimento do pensamento abstracto ou formal. O raciocínio lógico modela-se, ocorrendo transposições das operações do plano concreto para o plano abstracto (raciocínio hipotético-dedutivo) (Piaget, 1983).

Segundo Freud (2001), o desenvolvimento alicerça-se na vertente emocional, uma vez que, associada a cada organização biológica, emergente num período, está uma energia afectiva (libido) que mobiliza o organismo na perseguição dos seus objectivos, sendo responsável por todas as alterações emocionais que a criança vai sofrer ao longo do tempo. O desenvolvimento ocorre por fases, a que o autor designou de psicosssexuais, às quais está associada uma zona do corpo (investida libidinal). A cada zona erógena corresponde uma forma primária de prazer, que assume um carácter erótico ou sexual e que despoleta modalidades específicas de fantasia, de relação de defesa. O desenvolvimento afectivo resulta, portanto, de um processo progressivo de maturação das fontes de prazer primário, impulsionado pelas novas reorganizações da libido. Freud (2001) salienta que, a personalidade do adulto é em parte determinada pelas experiências emocionais vivenciadas enquanto criança, particularmente nos seis primeiros anos de vida.

Para Freud (2001), “a criança é um ser essencialmente auto-erótico (encontra o seu objecto no seu próprio corpo) e, os seus impulsos sexuais estão erradamente ligados entre si e independentes uns dos outros na procura do prazer (p.122)”.

O supracitado autor (2001) postula que, para a criança, a afectividade centra-se na figura materna e paterna, através de atitudes quer afectivas quer cognitivas, e que estes sentimentos relativos aos pais são frequentemente transferidos para outros objectos.

De acordo com Freud (op. cit.), a criança ao passar pelos diferentes estádios, é alvo de uma mobilidade ilimitada, a qual se relaciona com o nível de maturação

pulsional e com diferentes tipos de relações objectais. Segundo este princípio, a evolução da libido caracterizará quatro fases de desenvolvimento. A primeira fase (fase oral) decorre dos 0 aos 2 anos, tendo a boca como zona erógena. É a partir desta estrutura sensorial que o bebé irá conhecer o mundo e fazer a sua primeira e mais importante descoberta afectiva, o seio materno, tornando-se este no primeiro objecto de ligação infantil. Neste período, a actividade sexual não é distinta da ingestão dos alimentos pelo que, ambas as actividades têm o mesmo objecto (a boca) sendo, portanto, o fim sexual constituído pela *incorporação* dos alimentos, protótipo do que futuramente será a *identificação*. Na segunda fase (fase anal), que vai dos 2 aos 3 anos, a libido passa da organização oral para a organização anal, fruto da maturação no controlo muscular da criança (organização psicomotora de base). Neste período regista-se uma evidente oposição não ainda entre masculino e feminino, mas entre dois conceitos antagónicos: activo e passivo. O elemento activo está relacionado com um impulso de domínio ligado à musculatura e o passivo é representado pela mucosa intestinal erógena. Verifica-se, portanto, a polaridade sexual e a conceptualização de um objecto heteroerótico. A terceira fase (fase fálica) que vai dos 3 anos ao início da puberdade ocorre quando a fonte de prazer da criança passa a ser zona genital. É nesta fase que as crianças se apercebem das diferenças anatómicas entre os dois géneros (masculino/feminino) e onde surge o complexo de Édipo e de Castração com as inerentes singularidades para cada um dos géneros. Entre os 6 anos e o início da puberdade segue-se um período intermédio (período de latência) sem novas organizações, na qual os impulsos do sujeito se encontram reprimidos. A última fase (fase genital), tem início na puberdade e estende-se até à idade adulta. Esta etapa é caracterizada pela completa submissão ao primado da zona genital. Para a psicanálise, significa o atingir do completo desenvolvimento do adulto *normal*.

Erikson (1976) estabelece uma relação entre a teoria de Freud (2001), relativa à sexualidade infantil, e o desenvolvimento biológico e social. Enquanto que Freud (2001) realça os aspectos afectivos do desenvolvimento, Erickson (1976) coloca a ênfase na influência dos factores culturais e sociais. Para o autor (op. cit.), o meio sócio-cultural no qual a criança se encontra inserida, modela o seu comportamento em cada etapa de desenvolvimento.

Segundo Erikson (1976), o desenvolvimento é um percurso estruturado, com uma série de conflitos, os quais terão de ser resolvidos, para que o indivíduo possa atingir o equilíbrio. Neste sentido, se houver uma interacção saudável entre a criança e o meio e se a crise básica de um estágio de desenvolvimento for resolvida, então esta estará preparada para passar ao estágio seguinte. Para o autor (1982) cada estágio é composto por dois planos antagónicos, um positivo outro negativo.

Erikson (1982) distingue oito crises psicossociais, durante o ciclo de vida do ser humano. A primeira, confiança/desconfiança (nascimento aos 18 meses) é caracterizada pelo desenvolvimento, por parte da criança, de um sentimento de confiança relativamente à sua própria capacidade de ser amada, de poder confiar em si mesma e nos outros. A segunda, autonomia/vergonha e dúvida (18 meses aos 3 anos) é a fase em que a criança adquire a locomoção bípede, o que lhe proporciona um certo grau de independência e autonomia. A terceira, iniciativa/culpa (3 aos 6 anos) é o período em que a criança começa a afirmar-se, tomando mais iniciativas para alcançar objectivos específicos. A quarta crise psicossocial é designada de competência/inferioridade (6 anos até à puberdade), sendo nesta fase que se dá o desenvolvimento das competências físicas e escolares. A quinta crise psicossocial é denominada de identidade/confusão de papéis (adolescência), correspondendo a um período de grandes mudanças, no qual se desenvolve o sentido de identidade. A sexta crise diz respeito à intimidade/isolamento (19 aos 25 anos), onde o jovem adulto deve estabelecer laços de amor e amizade, para não correr o risco de se sentir isolado. Seguidamente, a crise de produtividade/estagnação (corresponde à meia idade) refere-se ao período em que cada adulto deve canalizar interesse para as gerações futuras. Por último, a crise de integridade/desespero (anos posteriores à meia idade) corresponde a uma reflexão e aceitação da vida.

Wallon (1970) defende que, o desenvolvimento da vida psíquica não se reduz às transformações dos elementos psíquicos, dependendo de factores de ordem orgânica e social. O autor refere que, o biológico e o social são indissociáveis, sendo impossível conceber o desenvolvimento mental sem que seja sob a forma das suas relações recíprocas (Wallon, 1995). A motricidade assume um papel fundamental no desenvolvimento mental da criança, uma vez que, a evolução nervosa encontra-se

relacionada com a evolução motora, sendo o suporte do desenvolvimento da personalidade, o esquema corporal (Wallon, 1970).

Segundo Wallon (1970), na base da vida psíquica, na origem da afectividade e do carácter encontram-se as emoções que, ao longo do desenvolvimento serão gradualmente substituídas por actividades psíquicas superiores, intelectuais e perceptivas.

O autor dá especial relevo à maturação orgânica (especialmente dos centros nervosos) considerando-a indispensável à evolução funcional do organismo e, conseqüentemente, ao crescimento da criança. O desenvolvimento psíquico é visto como um processo descontínuo, assinalado por conflitos, crises e mutações. Neste sentido, o crescimento infantil processa-se em 6 estádios, contendo cada um deles momentos precisos da evolução comportamental e mental. O primeiro, dos 0 aos 3 meses (estádio impulsivo puro) é caracterizado por actos impulsivos aos quais falta uma finalidade extrínseca que motive a sua realização. Durante este estágio existe uma total dependência biológica, por parte da criança. O segundo estágio, dos 3 aos 12 meses (estádio emocional) é caracterizado pela abundância das expressões emocionais que constituem o modo dominante das relações da criança com o outro. Neste estágio, a criança ainda não se distingue do mundo externo, daí que se trate de um período de subjectivismo radical, de sincretismo subjectivo. O terceiro estágio, dos 1 aos 3 anos (estádio sensório-motor e projectivo) está associado à maturação do sistema nervoso e ao desenvolvimento dos sistemas de sensibilidade. A criança começa a ser capaz de reagir aos elementos do meio, manipulando objectos na tentativa de explorar o espaço envolvente. É neste estágio que surge o andar e a linguagem, que permite à criança comunicar através do uso da palavra e simultaneamente da utilização de gestos. É também nesta fase que a criança recorre à imitação. Dos 3 aos 6 anos (estádio personalístico) ocorre o enriquecimento do eu. A criança estabelece relações afectivas com o meio humano próximo, à medida que toma consciência de si e se torna mais autónoma (Wallon, 1970). Entre os 6 e os 11 anos (estádio categorial) a criança adquire um conhecimento mais concreto e mais completo de si, bem como dos objectos. O último estágio, dos 11 aos 16 anos (estádio da puberdade e da adolescência), corresponde a um período de transição que separa a criança do adulto. Neste período, há uma preponderância das necessidades do eu e das preocupações da pessoa, verificando-

se muitas vezes conflitos e crises de identidade. Revela-se então fundamental que, as capacidades intelectuais se desenvolvam de modo a permitir alcançar um “equilíbrio entre as possibilidades psíquicas ainda confusas e as realidades futuras” (Wallon, 1970, p.264).

Vigotsky (1993) defende que, o desenvolvimento é o produto das interações e das experiências vivenciadas pela criança, no seu meio social e cultural. As aprendizagens são feitas em função dos modelos de referência que o meio proporciona à criança. Para o autor, o desenvolvimento mental é determinado pelos elementos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (Vigotsky, 1993). O sujeito é portador de uma herança cultural que exerce influência nos seus conceitos, atitudes, valores e crenças, evoluindo estes, através do relacionamento com o outro. A linguagem para além de facilitar a efectiva manipulação dos objectos, permite controlar o próprio comportamento. A fala é tão importante como a acção para atingir os objectos, uma vez que fazem parte da mesma *função psicológica complexa*, dirigida para a solução dos problemas (Vigotsky, 2000).

Segundo Vigotsky (1993), a linguagem origina-se em primeiro lugar, como meio de comunicação, de contacto social. Só posteriormente, quando se converte em função mental interna é que fornece à criança os meios fundamentais ao pensamento.

“O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vigotsky, 2000, p.33).

Bandura (in Sprinthall & Spinthall, 1993), tal como Vygotsky (1993), atribui grande importância à influência do factor social nas aprendizagens da criança. Uma parte significativa daquilo que o indivíduo aprende é fruto da imitação que este faz do comportamento do outro ou de modelos, ocorrendo este processo de aprendizagem mesmo quando as respostas imitativas não são reforçadas. Para o autor, o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de modo a que, cada uma actue como determinante indissociável da outra. A criança aprende sob a influência do meio que a rodeia, mas esta também modela esse mesmo meio.

Gesell (1996) considera os anos iniciais de desenvolvimento como fundamentais, uma vez que, constituem a base do longo caminho que a criança ainda

tem que percorrer. Para o autor, o crescimento não é um processo linear, este corresponde a uma espiral ascendente que possui alternâncias de relativo equilíbrio e desequilíbrio. A maturação neurológica é considerada como determinante em todo este processo, não descurando a influência do meio social e cultural.

Segundo Gesell (1996), para compreender a criança é necessário conhecer os gradientes do desenvolvimento que definem as tendências e os esquemas do seu comportamento. Gradiente de desenvolvimento corresponde a uma série de graus de maturidade através dos quais, a criança vai progressivamente atingindo níveis de comportamento mais elevados.

O ciclo de desenvolvimento humano é de acordo com Gesell (1996), constituído por 7 fases: embrião (0-8 semanas), feto (8-40 semanas), bebé (do nascimento aos 2 anos), idade pré-escolar (2-5 anos), idade escolar (5-12 anos), adolescente (12-aos 20-24 anos) e adulto.

Griffiths (1954) defende que, no primeiro ano de vida são estruturados os alicerces do desenvolvimento mental nas diferentes áreas e que, vão sofrendo um processo de maturação progressiva, obedecendo a um contíguo de fases semelhantes em todos os sujeitos, contudo, a regularidade e o ritmo com que se processam é que os pode diferenciar. Para a autora (op. cit.), o desenvolvimento mental é algo estritamente relacionado às funções e necessidades fisiológicas, bem como ao meio social que circunda a criança.

Segundo Griffiths (1954), a relação precoce mãe-bebé é de extrema importância, uma vez que constitui o molde de todas as relações futuras que a criança virá a estabelecer e a base do seu desenvolvimento global. É no contexto social em que a criança está inserida que se vão desenvolver os seus processos fisiológicos e consequentemente as suas capacidades e competências.

A mesma autora (op. cit.) enfatiza, a importância da segurança afectiva para um desenvolvimento harmonioso. Esta refere que, um ambiente vazio de constância e afectividade é prejudicial à criança, uma vez que o meio é um factor crucial ao seu desenvolvimento.

A criança de 6 anos de idade

Para Piaget (1983) a criança de 6 anos de idade encontra-se no estágio pré-operatório. Até então, as funções mais inteligentes manifestadas eram os actos sensório-motores, que dão lugar às cognições superiores, como manipulações da realidade, interiores e simbólicas (Piaget, 1973). A criança dispõe de um poderoso instrumento do pensamento, a linguagem, na medida em que constitui uma das manifestações da função simbólica, cujo desenvolvimento é controlado pela inteligência no seu funcionamento total (Piaget, 1983). Nesta idade, a criança é capaz de reconstituir acções passadas e antecipar as acções futuras pela representação verbal, aumentando deste modo o alcance do seu pensamento, no entanto mantêm-se egocêntrica (Piaget, 2000). Esta não é capaz de se descentrar do seu próprio mundo, tudo é visto como girando em seu torno. O mundo pertence à criança, ora como domínio ora como espectáculo colocado à sua disposição pelos adultos. A sua actuação prende-se com acções e algumas representações, que realiza ou são realizadas em função do seu próprio *eu*, o que se repercute no domínio intelectual social e da linguagem. Aos 6 anos de idade a criança ainda não possui esquemas conceituais bem definidos, apenas desenvolve noções relativas a objectos que irá utilizar no período das operações concretas (pré-conceitos). A intuição é o mecanismo substituto da lógica, que segundo Piaget (2000), se define como a interiorização dos esquemas externos sob a forma de imagens representativas e de *experiências mentais*. Neste estágio, a criança não possui um pensamento abstracto que lhe permita adquirir as noções de conservação (volume, massa, peso) e de invariância, no entanto à medida que se aproxima do estágio seguinte (operatório-concreto) desenvolve a função simbólica manifestada através do jogo, da imitação e das representações mentais. Esta começa a distinguir com maior facilidade a fantasia da realidade, ao passo que ocorre uma diminuição do animismo e do finalismo. A linguagem é cada vez mais socializada, com verdadeira intenção de comunicação, permanecendo paralelamente uma linguagem egocêntrica. Um aspecto relevante do estágio pré-operatório prende-se com um aumento progressivo da autonomia da criança, uma vez que o seu contacto social será mais abrangente (colegas da escola, pares) não se limitando ao meio familiar (in Rappaport, Fiori & Davis, 1981).

Flavell (1991) ao confrontar o período pré-operatório com o anterior salienta que a aprendizagem sensório-motora é lenta, concreta e ligada à experiência enquanto que a aprendizagem pré-operatória é bastante rápida e flexível. Refere também que, a principal diferença reside no nível de comunicação, pois se por um lado a criança do estágio pré-operatório pode trabalhar socialmente o seu conhecimento, a criança que se encontra no estágio sensório-motor é incapaz de o fazer.

Segundo Freud (2001) a criança aos 6 anos de idade, encontra-se no período de latência. Este período é marcado por uma repressão da sexualidade infantil que se repercute numa diminuição das fantasias e actividades sexuais. Deste modo a energia da libido não é canalizada para objectivos sexuais, tendo de ser encaminhada para outros fins, uma vez que não pode ser simplesmente eliminada ou reprimida.

O objectivo deste período consiste em preparar o indivíduo, para que, com o emergir da genitalidade adolescente, as fantasias sejam concretizadas de forma adequada. Os impulsos sexuais dão lugar a impulsos mais voltados para solucionar os problemas do mundo externo. Através da sublimação (mecanismo de defesa de eleição desta etapa), as energias sexuais são direccionadas para o desenvolvimento intelectual e social da criança (Pikunas, 1979).

Relativamente ao mecanismo de sublimação, Freud (2001) avança uma hipótese: refere que, por um lado, “a sexualidade infantil permanece sem emprego, uma vez que ainda não existem funções de geração (o que caracteriza essencialmente o período de latência) e, por outro lado afirma que a própria sexualidade seria perversa uma vez que, estando esta associada a uma zona erógena e sendo movida por impulsos, em função do desenvolvimento do sujeito, só conduz a sentimentos de desgosto” (p.92).

Segundo Freud (2001), é ao longo do período de latência total ou parcial que se organizam as forças psíquicas (o desgosto, o pudor, as aspirações morais e estéticas), que mais tarde, resultarão numa barreira aos impulsos sexuais, limitando o seu percurso.

Nesta etapa, o superego cristalizado pelo Édipo, permite à criança iniciar as primeiras discriminações reais do bem e do mal (Freud, 2001).

De acordo com Erikson (1982), a criança de 6 anos encontra-se na crise da competência/inferioridade. Esta deve sentir-se preparada para enfrentar os desafios da

vida, independentemente, de que a vida comece na escola, seja ela “campo”, “selva”, ou “sala de aula”. “A criança deve esquecer as esperanças e desejos do passado, ao mesmo tempo que sua exuberante imaginação se disciplina e subordina às leis das coisas impessoais” (Erikson, 1976, p.238).

Para Erikson (1976), nesta etapa, o desenvolvimento pessoal e emocional dirige-se para o exterior. A criança desenvolve a sua capacidade de atenção e perseverança ao dedicar-se à resolução de tarefas que implicam uma adaptação às leis inorgânicas. É importante incitá-la no envolvimento activo com o meio, a fim de evitar que o seu sentido de adaptação seja substituído pelo de inadequação (inferioridade).

Segundo Wallon (1970), a criança aos 6 anos de idade situa-se no estágio categorial. Esta é capaz de estabelecer comparações e distinções entre os elementos do meio. O seu pensamento sofre sucessivas diferenciações desde as categorias intelectuais, onde adquire a capacidade de modificar as classificações, segundo as características das coisas, até atingir o pensamento adulto. É na faixa etária dos 6/7 anos que, surge um poder a que Wallon (1970) designou de poder de auto-disciplina mental, chamado vulgarmente de atenção. Neste estágio produz-se uma alteração que, consiste no aparecimento de uma aptidão para permanecer durante um maior lapso de tempo numa mesma actividade, e de uma menor dependência em relação ao presente e ao concreto (Wallon, 1970).

A criança aos seis anos de idade (idade escolar) encontra-se numa actividade quase constante, gosta de realizar tarefas e não quer que ninguém interfira. Esta é o centro do seu próprio mundo, agindo com uma parcialidade centrada no seu eu (Gesell, 1996). A entrada na escola possibilita-lhe a descoberta de um mundo social à sua medida e permite-lhe simultaneamente, o alargamento do seu mundo intelectual e afectivo. Ao ver o mundo exterior de uma forma mais abrangente e com uma nova coerência, a sua forma de pensar é alargada (Galimard, 1983). Esta vai, também, edificando o seu sentimento de personalidade, através de algumas discórdias com a mãe e da sua crescente separação relativamente a ela, tornando-se progressivamente mais autónoma (Gesell, 1996).

Este é “um período de tensão, de crise e de conflito, resultante das modificações fundamentais físicas e psicológicas que se operam na criança. (...) No domínio

psicológico, «novas tendências aparecem à luz do dia, novos impulsos, novas sensações, novos actos atingem literalmente a superfície, tudo isto provocado por profundos desenvolvimentos do sistema nervoso subjacente»” (Gesell, 1946, cit in Tran-Thong, 1987, p. 315).

Meio rural/Meio urbano

O termo Meio pode ser compreendido como o ambiente na sua perspectiva mais ampla através da junção da sua vertente física, social, cultural e institucional (Cabrita, 1988).

Numa perspectiva psicossocial, o meio pode ser definido como um ponto de referência mais ou menos delimitado, no qual se podem produzir acontecimentos e onde se desenvolvem as actividades humanas. É um conjunto de matrizes no seio das quais se desenrola a “existência concreta dos indivíduos” (Fischer, 1994, p.15). Neste sentido, atribui-se grande importância às relações que se estabelecem entre o homem e o meio, uma vez que, dão às condutas humanas uma estrutura específica (Fischer, 1994).

A partir da segunda metade do século XX, deixa de poder definir-se meio rural e meio urbano como duas realidades completamente distintas, uma vez que se assiste a uma urbanização do meio rural, a uma diluição da cidade no território e uma difusão de ideias e de modelos bucólicos nos urbanistas (Cabrita, 1988).

A manufactura antes característica do meio rural, é substituída pela maquinaria moderna (Bairoch, 1986; Remy & Voyé, 1992 in Silva). O êxodo rural já não é uma evidência, pois nos últimos anos, começou-se a verificar um movimento inverso, com a saída da população dos grandes centros urbanos, muito congestionados, para as áreas rurais mais próximas das cidades (Remy & Voyé, 1992 in Silva). O êxodo rural já não é uma evidência, pois nos últimos anos, começou-se a verificar um movimento inverso, com a saída da população dos grandes centros urbanos, muito congestionados, para as áreas rurais mais próximas das cidades (Remy & Voyé, 1992 in Silva).

Para Lobo (1990, in Azevedo, 1989), a noção de meio rural implica a percepção das suas unidades geográficas com um conteúdo social, comunitário, sensível e lógico. As aldeias, geralmente, caracterizam-se pela sua pequena dimensão e por uma densidade global baixa, normalmente inferior a cerca de 100 a 200 hab./km².

A cidade, segundo Soczka (1988), é um “mosaico cultural, com a sua justaposição e extractos sociais e funções diferenciadas, conotadas com específicas formas de viver o quotidiano, nas matrizes das suas crenças, ideologias, valores, costumes e representações sociais” (p.309). Esta caracteriza-se, por um espaço fértil na geração de conflitos vivenciados através de um *stress* quotidiano.

Com a diminuição do afastamento entre a ruralidade e a urbanidade deixa de fazer sentido delimitar de forma rígida, características particulares para cada um dos referidos meios, visto que estas estabelecem mais uma interpretação e uma continuidade do que uma posição antagónica entre dois pólos. No entanto, apesar da continuidade entre rural-urbano, existem factores que dominam quer num meio quer noutro, e que permitem estabelecer uma separação entre ambos ainda que cada vez mais ténue.

No que se refere ao meio rural, pode falar-se numa relativa homogeneidade cultural e funcional por oposição à heterogeneidade do meio urbano, onde a mobilidade social é maior e as estratificações tradicionais pouco acentuadas.

No meio urbano, as relações sociais caracterizam-se frequentemente por um mínimo de conhecimento mútuo e de contacto social, onde os laços de solidariedade e de dependência são reduzidos, enquanto que no meio rural, o surgimento de relações de amizade e convivência intensa, onde é quase obrigatória a saudação, constituem uma constante. Pode dizer-se que, no meio urbano a subordinação da vida privada à vida pública é apenas parcial.

Na cidade, verifica-se um aumento e diversificação da procura sobre bens de conforto material e produtos de “consumo rápido”. Há também, um elevado número de divertimentos de massa, com participação individual ou em grupos não familiares. Neste meio, assiste-se a uma acentuação do papel da imagem. A moda opõe-se a um certo conservadorismo próprio do meio rural onde uma parte significativa das tradições, das crenças e dos valores se perpetuam. A cultura urbana é assinalada pela complexidade e agressividade do meio (ambiente poluído e degradado, maus

transportes, falta de emprego), pela inexistência de consolidação física e social ou de uma verdadeira cultura, explícita, e socialmente assumida e integradora de valores. Marca desta situação são as acentuadas diferenças económicas facilmente detectáveis através das diferenças habitacionais (casas degradadas/urbanizações modernas) (Lozonczi, 1976, in Cabrita, 1998).

No que respeita ao meio rural, deve referir-se uma maior estabilidade em relação ao urbano, em parte determinada pela ligação das pessoas à terra (especialmente da geração mais idosa). Neste meio, há uma maior proximidade quer física quer psicológica de cada indivíduo à natureza (Guimarães, 1995, in Azevedo, 1998). A agricultura embora não constitua a actividade principal é um complemento para a economia familiar. A estimulação externa é menor, os eventos culturais ocorrem com menos frequência. Deve também salientar-se, uma menor utilização de determinadas tecnologias, podendo referir-se a título de exemplo, o uso da Internet e o recurso ao multibanco.

É ainda importante realçar a existência de maior diversidade de serviços na área do acompanhamento e apoio extracurricular (centros lúdicos, recreativos, psicopedagógicos, etc.) nos centros urbanos comparativamente aos meios rurais. A falta de suporte familiar que assegure o acompanhamento das crianças no horário laboral dos progenitores, mais evidente no meio urbano, conduza ao recurso a estes serviços especializados. Por seu lado, laços familiares mais ténues diluem a aquisição de valores, crenças e princípios morais bem vinculados no meio rural.

Camâra & Morais (1998) pretenderam explorar características das práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento científico de crianças que frequentavam o jardim de infância, tendo constatado diferenças nas suas prestações em função da zona urbana ou rural de frequência do jardim de infância e do nível sócio-económico e cultural a que pertencem. As crianças do jardim de infância da zona urbana e considerada de nível sócio-económico e cultural elevado obtiveram melhores resultados que as crianças da zona sub-urbana e considerado de nível sócio-económico e cultural muito baixo.

Numa subdivisão administrativa de França, realizou-se um outro estudo, no qual se pretendia analisar o desenvolvimento mental das crianças em função do nível sócio-

profissional dos pais, do tipo de educação transmitido por famílias do meio rural e do quociente de inteligência (QI) entre crianças do meio rural e do meio urbano. Os resultados deste estudo evidenciaram que o QI das crianças de meio rural varia com o nível sócio-profissional dos pais. Mantendo esta variável constante, verificou-se que o QI verbal das crianças de meio rural foi inferior às crianças de meio urbano, no entanto tal não se verificou no QI global e não verbal (Herren, De Tychey & Martin, 1976).

Num outro estudo, realizado por Weisner & Thomas (1976) com uma amostra de sujeitos Quenianos de Nairobi, verificaram-se algumas diferenças nos resultados entre sujeitos de meio urbano e rural. Partiu-se do pressuposto de que os sujeitos de meio urbano teriam melhores resultados em tarefas de exploração, manipulação e assertividade, enquanto que as crianças do meio rural obteriam melhores resultados em tarefas *compliant* ou de expressão específica. Os resultados demonstraram que nas tarefas de exploração e manipulação as crianças de meio urbano obtiveram melhores resultados, enquanto que nas tarefas específicas não revelaram vantagem.

De acordo com o exposto e partindo do pressuposto de que, o meio em que a criança cresce e se desenvolve exerce influência no seu desenvolvimento, pretende-se com este estudo constatar se a vivência em meio rural ou urbano é factor gerador de diferenças ao nível do desenvolvimento global e nas diferentes áreas em crianças de 6 anos de idade.

Método

Amostra

Tratou-se de um estudo comparativo entre dois grupos amostrais independentes de crianças de 6 anos de idade, sendo o Grupo 1 constituído por constituído por 15 crianças oriundas de meio rural e o Grupo 2, igualmente, constituído por 15 crianças oriundas de meio urbano. Foram seleccionadas, através de uma amostragem de conveniência, um total de 30 (N = 30) crianças portuguesas, filhas de pais portugueses, que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico, que até à terceira geração não tivessem residido no estrangeiro e não apresentando nenhuma delas qualquer tipo de

problemática ao nível do desenvolvimento. Para a recolha de informação foi utilizado um Questionário de Caracterização da Amostra.

No que respeita a variável idade, foi encontrada uma média igual a 77.57 meses (3.79 meses), em que o intervalo varia entre 72 e 83 meses de idade. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para esta variável, sendo a amostra composta por 13 sujeitos do género feminino (43.3%) (seis de meio urbano e sete de meio rural) e 17 do género masculino (56.7%) (nove de meio urbano e oito de meio rural).

QUADRO 1

Amostra: diferença de médias para a variável idade pela variável género (teste t)

Género	N	Média (D.P)	t	p
<hr/>				
Feminino	13	76.31 (3.61)	-1.635	n.s.
Idade				
Masculino	17	78.53 (3.74)		

Quanto à idade dos pais das crianças obteve-se uma média igual a 35 (anos), com um mínimo de 21 anos e um máximo de 48 anos. Constatou-se que a média de idades dos pais das crianças provenientes de meio rural é de 34 anos, sendo a média de idades das mães, igualmente, 34 e a dos pais 35. Os pais das crianças de meio urbano apresentaram uma média de 36, correspondendo a média de idade das mães a 35 e a dos pais a 38 anos de idade.

Através da análise da tabela 2 pode observar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os meios (rural/urbano) em função da variável idade. A média de idades das crianças oriundas de meio urbano é de 79.00 meses (3.63 meses), sendo a encontrada para as crianças de meio rural igual a 76.13 (3.50 meses).

QUADRO 2

Amostra: diferença de médias para a variável idade pela variável meio (teste t)

Género	N	Média (D.P)	t	p
<hr/>				
Feminino	15	79.00 (3.63)	2.23	n.s.
<hr/>				
Idade				
Masculino	15	76.13 (3.50)		

É de referir que todas as crianças da amostra vivem com os seus progenitores. Pode verificar-se que, a percentagem de crianças que habitam em meio rural e que têm dois irmãos é elevada (73%), contrastando com o reduzido número daquelas que têm apenas um irmão e dos que têm quatro, ambos com uma percentagem igual a 13%. Relativamente às crianças residentes em meio urbano, constatou-se que a percentagem de crianças com um e três irmãos é de 27%, sendo a daqueles que possuem dois e quatro irmãos igual a 40% e a 7%, respectivamente.

Todas as crianças oriundas de meio rural frequentaram o Jardim de Infância, no meio urbano três não frequentaram.

Constatou-se que sete das crianças de meio rural têm actividades extracurriculares contrariamente às restantes. Do grupo de crianças provenientes do meio urbano, apenas cinco têm actividades extracurriculares, nove não têm, de uma criança não há informação.

Deve referir-se que para a recolha de amostra em meio rural, o local de eleição foi a vila de São Romão. Esta vila fica situada na Beira Alta, pertence ao concelho de Seia e distrito da Guarda.

São Romão tem 4300 habitantes numa área de 18 Km². A sua população dedica-se à agricultura, pastorícia, indústria (têxtil, lanifícios, lacticínios...), produção de energia e comércio (Dicionário Enciclopédico, s/d, Minhaterra). Os seus habitantes têm ao dispor alguns serviços como: duas escolas, um centro de saúde e instituições de apoio a idosos. Relativamente ao meio urbano, procedeu-se à recolha de amostra no Lumiar. Este local pertence ao concelho e distrito de Lisboa. O número de habitantes ronda as 50.000 pessoas, que constituem as 13 mil 968 famílias ali residentes. O Lumiar apresenta muitas construções de origem nobre, urbanizações modernas, a maioria de luxo, zonas de habitação degradadas e ainda focos de construção provisória (Silva, F.; Camões, C.S.; Fernandes, P.C. & Sardinha, I.D., 1996).

A população do Lumiar é caracterizada por uma heterogeneidade social, onde as diferenças económicas e culturais são bastante acentuadas. A actividade económica predominante da população activa centra-se no sector terciário (Silva, F.; Camões, C. S.; Fernandes, P. C. & Sardinha, I. D., 1996).

O Lumiar dispõe de numerosas infra-estruturas de apoio e prestação de serviços, destacando-se estabelecimentos comerciais, bancos, serviços de saúde, instituições de apoio a idosos, crianças e deficientes, escolas de ensino oficial, estabelecimentos escolares de ensino particular e instituições de cultura oficiais. Há ainda a salientar, e segundo um estudo elaborado por Conseglieri, Ribeiro, Vargas & Abel (1993), o Lumiar é o local da cidade de Lisboa com maior número de associações e clubes desportivos, recreativos e culturais.

É de salientar que após se ter procedido ao levantamento do número de alunos de 6 anos de idade por escola, no concelho onde se iria recolher os dados do grupo 1 (meio rural), constatou-se que apenas a escola de Primeiro Ciclo de Ensino Básico de São Romão possui um número de alunos superior a 15, pelo que se entrou em contacto com a direcção da mesma.

No que concerne às variáveis, o desenvolvimento global (Q.G.) e nas diferentes áreas (Locomotora, Pessoal-Social, Audição-Linguagem, Coordenação Olho-Mão, Realização e Raciocínio Prático) são, quanto ao papel, variáveis consequentes. Relativamente à métrica, são variáveis intervalares ou de razão. A operacionalização destas variáveis foi realizada através da Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths.

No que respeita o meio rural e urbano, quanto ao papel são variáveis antecedentes e quanto à métrica são variáveis nominais. Procedeu-se à operacionalização destas variáveis através do Questionário de Caracterização passado aos encarregados de educação ou pais.

É de salientar, a existência de variáveis comuns a toda a amostra (variáveis controladas), nomeadamente a idade dos sujeitos; a sua nacionalidade (Portuguesa) e dos seus progenitores; a não vivência no estrangeiro (crianças, pais e, até à terceira geração); a não existência de atrasos ou deficiências de desenvolvimento, bem como qualquer problemática associada e o facto de todos os sujeitos serem caucasianos. É de realçar também a presença neste estudo, de variáveis parasitas (não controladas), designadamente o género dos sujeitos; número de irmãos, as suas idades, géneros e níveis de escolaridade dos mesmos; posição do sujeito na fratria; idade, profissões e estatuto sócio-económico dos pais; número de educadores que o sujeito teve e número

de estabelecimentos de ensino já frequentados; frequência de actividades extracurriculares, assim como o local e o tipo destas; se o estabelecimento de ensino (pré-escolar) era particular, oficial ou outro; o estado civil dos pais, o número de elementos do agregado familiar; as habilitações literárias dos pais; a posição social dos pais; os hábitos de leitura dos pais; a utilização de Internet pelos pais; o uso de cartão Multibanco e actividades culturais desenvolvidas pelos mesmos.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Caracterização da Amostra e a escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths. Relativamente ao questionário de caracterização, este incidia sobre os dados pessoais da criança, o seu percurso escolar, dados de caracterização familiar: estado civil, nível de escolaridade dos pais, número de irmãos do sujeito e número de elementos do agregado familiar. Uma segunda parte, referente a dados de nível sócio-cultural, focava aspectos como: hábitos de leitura dos pais; actividades culturais desenvolvidas pelos pais; hábitos de verem, ou não televisão, e em caso afirmativo que tipo de programas; frequência com que os pais utilizam ou não cartão Multibanco e por último se utilizam ou não Internet.

Recorreu-se à escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, pelo facto de permitir avaliar o desenvolvimento global e em diferentes áreas de crianças dos 0 aos 8 anos de idade. Neste estudo, utilizou-se a escala correspondente à faixa etária dos 2 aos 8 anos, uma vez que a amostra era constituída por crianças de 6 anos de idade. Esta escala foi construída por duas fases. Em 1954 apenas se destinava a crianças dos 0 aos 2 anos e era composta por 5 sub-escalas (A – locomotora; B – pessoal-social; C – audição-linguagem; D – olho-mão, E – realização). Posteriormente em 1970, foi revista, tendo sido acrescida de mais uma sub-escala (F – raciocínio prático).

A sub-escala A (locomotora) permite fazer uma avaliação do desenvolvimento motor da criança, da sua destreza, do controlo postural, da capacidade de movimentação, da qualidade dos seus movimentos e da sua força muscular (Griffiths, 1954). Possibilita a detecção de alguma incapacidade física.

No que diz respeito à sub-escala B (pessoal-social), esta permite avaliar o nível de autonomia e de socialização do sujeito, assim como as interações que este estabelece com o meio envolvente.

Quanto à sub-escala C (audição-linguagem), permite aceder ao desenvolvimento da linguagem da criança, através da avaliação da capacidade de compreensão e repetição de mensagens, bem como da análise das suas verbalizações.

Relativamente à sub-escala D (coordenação olho-mão), tem por objectivo avaliar a coordenação visuo-motora e grafo-perceptiva da criança, assim como o seu desempenho ao nível da motricidade fina (Griffiths, 1970).

No que se refere à sub-escala E (realização), permite avaliar o sujeito quanto à sua mobilidade, precisão e tempo necessário para a realização das tarefas que lhe são solicitadas.

Por fim, a sub-escala F (raciocínio prático) visa avaliar conhecimentos práticos do quotidiano (quantidade, peso, tempo...), assim como as primeiras indicações de compreensão aritmética e de resolução de problemas.

As várias sub-escalas são compostas por 52 itens cada, apresentando uma ordem crescente de dificuldade. A escala na sua totalidade é constituída por 260 itens, sendo 3 para cada semana de vida, até aos 2 anos, e 2 por cada semana de vida a partir dessa idade. A aplicação da escala inicia-se, usualmente, seis itens abaixo da idade actual da criança, continuando esta até que ela obtenha seis insucessos consecutivos. Caso a criança falhe em quatro ou mais itens de uma sub-escala, numa determinada idade, devem aplicar-se os itens da idade anterior.

Para se efectuar a cotação da prova deve em primeiro lugar, proceder-se à contabilização do número de itens realizados com sucesso, pela criança, em cada sub-escala, anotando os resultados no respectivo espaço da folha de cotação. Após o preenchimento da folha de cotação com o número de respostas vencidas, multiplicam-se estes valores por dois, obtendo-se assim o resultado em meses, para cada sub-escala. Seguidamente, somam-se os totais encontrados para cada sub-escala, em cada um dos anos (registando-os na folha de perfil), obtendo assim a Idade Mental (I.M.) correspondente a cada uma delas. Depois de realizado o somatório da Idade Mental

obtida para cada sub-escala, e dividindo este valor pelo número de sub-escalas aplicadas, obtém-se a Idade Mental da criança. Posteriormente, para se obter o sub-quociente relativo a cada área específica do desenvolvimento multiplica-se a Idade Cronológica (em meses) por cem e divide-se o resultado pela Idade Mental de cada sub-escala. O Quociente Geral obtém-se através da média de todos os sub-quocientes. A partir dos valores de cada sub-quociente pode elaborar-se um gráfico (perfil) que irá facilitar a interpretação dos resultados obtidos na escala.

Procedimento

Com o intuito de concretizar o presente estudo, participou-se num curso de formação sobre as Escalas de Desenvolvimento de Ruth Griffiths, o qual decorreu nos dias 17, 18, 24 e 25 de Setembro e 1, 2, 8 e 9 de Outubro de 2001, no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. Este curso de carácter teórico-prático possibilitou um conhecimento aprofundado do instrumento, permitindo a aquisição de competências necessárias à sua correcta aplicação.

Após a escolha do tema, iniciou-se a procura de escola no concelho de Seia. Estabeleceu-se contacto com a escola de 1º Ciclo de Ensino Básico de São Romão e depois de a direcção da mesma ter dado consentimento para a recolha da amostra, os pais foram devidamente informados do objectivo do trabalho e foram-lhes distribuídos os questionários de caracterização, em conformidade com os requisitos do estudo. Posteriormente, deu-se início à avaliação do desenvolvimento das crianças, através do referido instrumento. Numa fase final deste processo, realizou-se a cotação das provas.

Para a recolha da amostra em meio urbano estabeleceu-se contacto com a psicóloga da escola de 1º ciclo do Lumiar. Após ter sido aceite o pedido de recolha da amostra, o procedimento foi idêntico ao já referido em meio rural.

A recolha de amostra foi efectuada entre o dia 8 de Novembro de 2001 e o dia 21 de Fevereiro de 2002.

É de referir que, o tempo médio para a aplicação da escala a cada criança foi de 70 minutos (uma só sessão com pequenos intervalos quando necessário).

Resultados

A análise dos resultados recolhidos foi efectuada através do teste paramétrico *t student*. A escolha deste teste prendeu-se com o facto da amostra ser constituída por dois grupos independentes e por se partir do pressuposto de que a distribuição é normal (curva de Gauss). Utilizou-se o programa estatístico – *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), nas versões 10.0 para Windows.

Da observação do Quadro 3 verifica-se no que diz respeito ao Quociente de Desenvolvimento Global, que a média das crianças oriundas de meio urbano é de 100.13 (3.68), sendo a das crianças provenientes de meio rural de 96.00 (9.52) [t (1.569); 0.128]. Quanto à sub-escala A – Locomotora, a média é de 106.27 (7.94) para as crianças de meio urbano e de 104.07 (16.90) [t (0.456); 0.652] para as crianças de meio rural. No que concerne à sub-escala B – Pessoal-Social, a média dos resultados obtidos é de 103,33 (8.14) e de 101.27 (16.23) [t (0,441); 0.663] para as crianças oriundas de meio urbano e rural, respectivamente. Na sub-escala C – Audição e Linguagem, a média das crianças provenientes de meio urbano é de 93.07 (8.61) e a das crianças de meio rural é de 101.27 (16.23) [t (0.201); 0.842]. Relativamente à sub-escala D – Coordenação Olho-Mão, a média obtida para as crianças de meio urbano é de 97.67 (7.82), sendo a das crianças oriundas de meio rural de 95.07 (9.28) [t (0.830); 0.414]. Quanto à sub-escala E – Realização, a média dos resultados obtidos é de 100, 80 (7.93) para as crianças de meio urbano e de 97.80 (17.64) [t (0.601); 0.553] para as crianças de meio rural. Por último, a sub-escala F – Raciocínio Prático, apresenta uma média de 98.60 (9,96) no que se refere às crianças oriundas de meio urbano e de 84.60 (11.01) [t (3.653); $p \leq 0.001$] no que se refere às crianças de meio rural.

Pode, portanto, observar-se que ao nível do desenvolvimento global e nas suas diferentes áreas a média é superior nos sujeitos de meio urbano comparativamente aos de meio rural, no entanto essa diferenças de médias não é estatisticamente significativa, excepto na escala F – Raciocínio Prático.

Os valores médios obtidos no quociente de desenvolvimento global, e em todas as suas áreas quer de crianças de meio rural quer de meio urbano, permite situá-las dentro do parâmetro médio para a sua faixa etária.

QUADRO 3

Diferença de médias para as variáveis: quociente de desenvolvimento global (Q.D.G.), escala locomotora (A), escala pessoal social (B), escala audição e linguagem (C), escala de coordenação olho-mão (D), escala de realização (E) e escala de raciocínio prático (F).

	Meio	N	Média (D.P)	t	p
Q.D.G.	Urbano	15	100.13 (3.68)	1.569	0.128
	Rural	15	96.00 (9.52)		
Escala A	Urbano	15	106.27 (7.94)	0.456	0.652
	Rural	15	104.07 (16.90)		
Escala B	Urbano	15	103.33 (8.14)	0.441	0.663
	Rural	15	101.27 (16.23)		
Escala C	Urbano	15	93.07 (8.61)	0.201	0.842
	Rural	15	92.47 (7.74)		

Escala D	Urbano	15	97.67 (7.82)	0.830	0.414
	Rural	15	95.07 (9.28)		
Escala E	Urbano	15	100.80 (7.93)	0.601	0.553
	Rural	15	97.80 (17.64)		
Escala F	Urbano	15	98.60 (9.96)	3.653	≤ 0.001
	Rural	15	84.60 (11.01)		

Discussão

Pretendeu-se com este estudo contribuir para a melhor compreensão do modo como a variabilidade de estímulos do meio (rural versus urbano) pode originar processos de desenvolvimento diferenciados, partindo do pressuposto, defendido por Bronfenbrenner (1979) e outros autores anteriormente citados, tais como Piaget & Inhelder (1995), Freud (2001), Erikson (1976) e Vigotsky (1993), de que o desenvolvimento é um processo dinâmico, função da interacção do sujeito com o ambiente. Discriminar variáveis que interfiram no desenvolvimento da criança permite inferir sobre o seu processo de crescimento, estimulação e aquisição de competências.

Através da observação dos resultados podemos salientar as principais ilações, que resultam de um processo reflexivo e de investigação dos conteúdos subjacentes ao estudo.

O primeiro aspecto a realçar refere-se ao facto de concluirmos que a variável ambiente rural versus urbano não é determinante em processos significativamente distintos do desenvolvimento da criança. Por um lado, a multiplicidade de variáveis que influenciam o processo de maturação dificulta a clara discriminação de factores “decisores”, o que nos conduz a uma complexificação deste mesmo processo, em que os resultados evidenciados poderão ser explicados por “compensações” de uns factores sobre-estimulados em comparação com outros. Esta explicação corrobora com as orientações desenvolvidas por muitos estudos inter-culturais que adoptaram como variáveis independentes também o meio rural/urbano, a escolaridade, o nível socio-económico e a modernização da sociedade (Whiting, 1976), tendo, portanto, desenvolvido uma consciência de que tais variáveis se inter-relacionam fortemente dificultando a discriminação da sua dominância (Machado, 2003). Segundo estas investigações os factores determinantes do desenvolvimento misturam-se, num jogo de disponibilidades biológicas, de orientações familiares, de processos de aprendizagem e modelação comportamental, bem como de efeitos sociais construindo uma teia interactiva de influências (Bronfenbrenner, 1979).

Por outro lado, a variável meio rural/meio urbano, na actualidade, não se reveste de características significativamente diferenciadas, uma vez que pelo próprio desenvolvimento da sociedade tende-se a uma menor heterogeneidade. Horton & Hunt (1980) referem que, condições naturais, sociais, económicas e culturais que distinguem os contextos rurais dos urbanos, favorecem o desenvolvimento de diferentes personalidades e comportamentos, contudo, salientam que esta dicotomia (rural-urbano) não é inteiramente satisfatória, uma vez que esses meios estão separados por um *continuum* de situações intermédias.

Pela análise do presente estudo, podemos concluir que as características globais significativas inerentes a cada sub-grupo da amostra não permitiram resultados expressivos da dicotomia rural/urbano. Embora os valores apontem para uma ligeira supremacia do Quociente de Desenvolvimento Global e das diferentes áreas, os mesmos foram condicionados pelo facto de que a zona rural não é determinantemente

representativa desta realidade. Trata-se de uma zona que pela sua localização estratégica e dimensão de habitantes é bastante permeável a influências externas que desvirtuam a ruralidade. Tal como refere Cristovão (1996), cada vez mais o rural e o urbano não se distinguem a não ser em termos analíticos e num plano muito macro, uma vez que tanto no plano dos modos de vida, como na própria economia, há uma interpenetração crescente do rural e do urbano. As alterações no mundo rural são notórias, pois as populações destas áreas têm mudado de actividade e alterado os seus hábitos, comportamentos e consumos, urbanizando-se progressivamente. Tal se deve, à educação, às migrações, à acção de todo um conjunto de agentes. Ao nível da actividade económica, está patente o fenómeno da pluri-actividade, bem como as deslocações quotidianas entre as zonas rurais e os centros urbanos (Cristóvão, 1996). No entanto, não podemos deixar de lembrar que em vários pontos isolados do nosso país ainda habitam crianças em perfeitas condições de ruralidade.

Um outro factor que apontamos pela sua importância e impacto na educação e desenvolvimento da criança diz respeito à influência das novas tecnologias (uso do computador e da internet) e meios de comunicação (livros, revistas, jornais...) na vida escolar e familiar. Esta não foi uma variável controlada neste estudo, contudo os dados recolhidos através do Questionário de Caracterização sugerem a presença e uso das novas tecnologias e meios de comunicação quer por pais oriundos de meio rural quer urbano, sendo mais evidente nos últimos. Patrício (1996) refere que as novas tecnologias da informação e da comunicação têm assinalado a sua presença e o seu impacto fortíssimo no meio rural, o que o altera profundamente. Por seu lado, para Freeman & Somerindyke, (2001) a revolução tecnológica repercute os seus efeitos no desenvolvimento da criança desde idades muito precoces (3 anos) até à idade adulta. Assim, neste estudo podemos cautelosamente avançar que, a influência das tecnologias e meios de comunicação no meio rural e urbano terá exercido uma certa preponderância na homogeneidade do estilo educativo parental.

Também a frequência de jardim de infância poderá ser considerado um factor potenciador do desenvolvimento da criança. No presente estudo, esta não foi uma variável controlada, no entanto, apenas 3 crianças de meio urbano não frequentaram o jardim de infância. Estudos realizados na América (Hattwick, 1936; Jersild & Fite, 1939; Walsh, 1931 in Eyken, 1976) indicaram, aparentemente na globalidade, que as

crianças que frequentaram o jardim de infância disponham de uma vantagem inicial em relação às crianças que ingressavam nas escolas vindas directamente de um ambiente doméstico, pois apresentavam maior poder de iniciativa, eram mais autónomas, mais confiantes, demonstravam maior curiosidade e, no todo, evidenciavam maior maturidade. Assim, poderemos referir-nos à frequência de ensino pré-escolar como mais uma variável de influência na relativa homogeneização dos resultados obtidos no desenvolvimento global das crianças da amostra. Bairrão (2001) num estudo sobre o impacto da educação pré-escolar e do ambiente social da família no desenvolvimento da criança, também reforça a importância da educação pré-escolar e acrescenta o papel fundamental das variáveis familiares no desenvolvimento da criança. Estas foram variáveis, também, não consideradas neste estudo, mas que de certo tiveram a sua influência no desenvolvimento das crianças, que aos 6 anos de idade tanto carecem de protecção e estabilidade emocional. Um estudo, realizado na Argentina, com uma amostra de 400 crianças, com idade compreendida entre os 6 e os 60 meses, demonstrou que o nível de estimulação ambiental se relaciona directamente com o desenvolvimento mental e o coeficiente intelectual das crianças. A análise estatística deste estudo permitiu inferir que o grau de desenvolvimento das crianças era principalmente determinado pela capacidade de estimulação familiar, independentemente do nível social. Zamberlan (1994) investigou vários aspectos do lar, considerados como relevantes para o desenvolvimento cognitivo, entre os quais, salientam-se a interacção verbal dos pais com as crianças, a posição da criança na família, a qualidade e variedade de brinquedos e estímulos disponíveis no ambiente. Neste sentido, teria sido importante uma análise de conteúdo do estilo educativo parental das diferentes famílias implicadas no estudo, de forma a discriminarem-se factores precipitantes de capacidades e competências favoráveis ao desenvolvimento da criança. Segundo alguns estudos, considerado não tão determinante mas igualmente importante, o nível sócio-cultural e económico das famílias também exerce o seu papel em toda a dinâmica educativa e, portanto, desenvolvimental da criança. Esta variável não foi avaliada, mas os dados recolhidos através dos instrumentos aplicados indicavam tratar-se de famílias de estrato social médio e elevado, o que cuidadosamente nos permite inferir sobre a existência de um conjunto de factores favoráveis ao processo de aprendizagem/desenvolvimento. Parafraçando Davis & Oliveira (1994) o desenvolvimento é o “processo através do

qual o indivíduo constrói activamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, as suas características (p.19).

É certo também que, alguns estudos têm revelado uma diferença a nível do desempenho intelectual das crianças favorável para aquelas que viviam com ambos os progenitores (Torralva et al., 1999). Esta foi uma variável contemplada no presente estudo, sendo que todas as crianças da amostra viviam com pai e mãe. Bowlby (1989), reforça esta importância quando refere que, a criança não é um organismo de vida independente e por isso necessita de uma instituição especial que a acompanhe durante o período de imaturidade. De facto, os pais constituem o primeiro e mais importante núcleo afectivo-emocional e social da criança, pelo que a sua figura de referência e as práticas parentais adoptadas influenciam o processo de construção e maturação das competências e habilidades da criança.

A importância de se considerar a posição da criança na fratria, é defendida por alguns autores como mais uma variável de influência no processo de estimulação da criança. Num estudo em que se pretendia analisar a influência do ambiente familiar no desenvolvimento cognitivo de crianças, verificou-se que existe uma melhor qualidade de estimulação nos filhos primogénitos e com irmãos com diferença de idade inferior a cinco anos, sendo a estimulação parental mais favorável no caso de crianças que vivem com os seus pais e cujas mães têm emprego e um nível educacional mais elevado (Andrade et al., 2005).

Uma outra variável a ser focada, diz respeito à frequência das crianças da amostra em actividades extra-curriculares. Um número significativo tinha acesso a actividades pedagógicas enriquecedoras, tais como centros de actividades de tempos livres. Diversos autores (Schilling, 1975; Singer, 1980; Wickstrom, 1977 in Serra, 1992) reforçam a importância destas actividades salientando que, o contexto em que a criança vive lhe deve proporcionar, desde os primeiros tempos, boas oportunidades de experimentação, exploração e resolução de problemas, assumindo a diversão nos anos pré-escolares uma extrema importância, no processo de desenvolvimento da criança (Eyken, 1976). Howes & Smith (1995) apoiam a perspectiva de que o desenvolvimento das crianças alcança graus de complexidade cognitiva crescente pela integração em actividades lúdicas (jogo) e de aprendizagem. Pelo que, o aumento de tempo em actividades estimuladoras da criatividade e do pensamento divergente conduza a níveis

mais elevados de actividade cognitiva. Também Vygotsky (1993) refere que é através do brincar que a criança satisfaz as suas necessidades e se estrutura, ao mesmo tempo em que ocorrem modificações na sua consciência. Portugal (1991), defende que o processo de desenvolvimento do sujeito é compreensível em função do tipo de relações interpessoais e actividades desempenhadas ou permitidas num determinado contexto. Desta forma, as actividades extra-curriculares sugerem a vivencia de um maior número de experiências e propicia um maior envolvimento das crianças da amostra em comportamentos sofisticados no seu meio cultural, através da interacção com os colegas e adultos.

Relativamente a cada uma das áreas específicas, avaliadas através da Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, podemos tecer algumas considerações. No que se refere à escala A (Locomotora) poderiam ser de esperar diferenças significativas entre os dois sub-grupos com supremacia das crianças de meio rural, uma vez que a qualidade de vida em meio rural facilitaria o contacto com a natureza e o brincar (saltar, correr...) com maior “liberdade”, o que faria prever melhores competências a este nível. De factos os resultados, provam não existir diferenças significativas entre as crianças do meio urbano e rural, pois no meio rural as crianças também dispõem de parques infantis em maior número e qualidade, bem como outros serviços que favorecem a sua estimulação.

No que concerne a escala B (Pessoal-Social) e C (Audição-Linguagem) também poderíamos pensar existirem condições mais favoráveis ao desenvolvimento de competências inerentes a estas áreas em crianças oriundas do meio rural onde o convívio e as relações interpessoais são uma constante alargando-se para fora do núcleo familiar. Tal não se verificou, o que nos poderá levar a pensar que o acesso às tecnologias e meios de informação mais presentes no meio urbano permitiram aquisições desenvolvimentais que as equiparam às crianças de meio rural.

Relativamente às escalas D (Coordenação olho-mão) e E (Realização) poderiam, efectivamente, remeter-nos para resultados próximos entre ambos os sub-grupos uma vez que se tratam de competências de cariz fortemente escolarizáveis.

Insurge-se-nos avançar explicações, para o facto de se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas entre as crianças provenientes de meio rural e de meio urbano, no que respeita a área raciocínio prático.

Na escala relativa à idade dos 5 anos, constatou-se que tanto as crianças de meio rural, como as de meio urbano apresentaram um maior índice de desempenhos negativos no item 1 (nomear 2 moedas) e 4 (nomear 3 moedas), sendo, no entanto, mais notório nas crianças de meio rural. O maior número de resultados positivos para as crianças de meio rural foi encontrado no item 2 (conta 10 cubos), contrariamente às de meio urbano que correspondeu ao item 6 (conta 15 cubos).

No que concerne à escala dos 6 anos, verificou-se que foi nos itens 3 (nomeia 5 moedas) e 4 (repete 5 dígitos) que o grupo de crianças de meio rural evidenciou um maior número de resultados negativos, correspondendo o item 6 (sabe alto e baixo) aquele no qual obtiveram um número mais elevado de resultados positivos. No grupo de crianças de meio urbano, também foi no item 4 (repete 5 dígitos) que revelaram um maior índice de desempenhos negativos, no entanto inferior ao das crianças de meio rural, correspondendo, igualmente, o item 6 (sabe alto e baixo) aquele onde apresentaram um maior número de resultados positivos.

A escala correspondente à idade dos 7 anos também foi aplicada, tendo-se verificado no item 1 (sabe contar até 30) e 2 (conhece direita e esquerda) um maior número de resultados negativos nas crianças de meio rural, contrariamente às de meio urbano, que foi no item 5 (Sabe as horas – 4h). Em ambos os meios constatou-se que o maior índice de resultados positivos correspondeu ao item 6 (sabe cumprido e curto).

Na escala dos 8 anos, observou-se que tanto no grupo de crianças de meio rural como de meio urbano, o maior número de desempenhos positivos verificou-se no item 4 (sabe pesado e leve), com valor superior nas crianças de meio urbano, e o índice de resultados negativos no item 5 (contagem decrescente a partir de 20). Salienta-se que, este item não foi superado por nenhuma criança da amostra.

Uma possível explicação, para a supremacia das crianças de meio urbano, ao nível dos resultados relativos aos itens que implicam a *contagem e repetição de dígitos*, a *lateralização* e a *noção de pesado e leve* decorre da diferença de tempo entre a aplicação da Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths para as crianças de meio

rural e urbano. A aplicação para o primeiro grupo de crianças teve lugar no mês de Novembro, enquanto que para o segundo realizou-se nos meses de Janeiro e Fevereiro, o que permitiu um período de escolarização maior para este último grupo. Supõe-se que o maior período de tempo em que as crianças de meio urbano frequentaram a escola, e, portanto, realizaram um maior número e diversidade de actividades, as terá colocado em vantagem comparativamente ao outro grupo.

Tal como referido anteriormente, uma maior influência das novas tecnologias no meio urbano também poderá conduzir a processos de interacção e de aprendizagem distintos (Carvalho, 2002). Segundo Bastos e Carvalho (2002), os diversos formatos que os materiais multimédia apresentam, como o som, a imagem, o texto e a animação aliados a uma forte componente lúdica, são de tal forma motivadores para as crianças que facilitam a superação das dificuldades que encontram na realização das tarefas e constituem um incentivo à melhoria do seu desempenho. Estes equipamentos e softwares têm a vantagem de permitir treinar o controlo do rato e de interiorizar o processo de navegação na informação, estruturada de forma não sequencial (Morgado & Carvalho, 2004). O uso destes equipamentos poderá indiciar uma maior facilidade na aquisição da lateralidade e do desenvolvimento de outras estruturas mentais.

Constatou-se que as crianças de meio urbano encontravam-se mais familiarizadas com as moedas relativamente às de meio rural. É possível que, pelo facto de acompanharem os pais nas compras, realizadas em grandes superfícies comerciais, onde os produtos se encontram visivelmente marcados com os preços conduza a uma maior curiosidade das crianças em conhecer as moedas. Contrariamente, as crianças de meio rural ainda recorrem muito ao pequeno comércio, onde a conta é frequentemente liquidada pelos pais no final do mês.

Verificou-se que as noções alto/baixo, cumprido/curto, pesado/leve estavam interiorizadas por mais de metade das crianças de ambos os meios, o que permite, cautelosamente, induzir que serão características *gerais* das crianças de 6 anos de idade.

Um estudo de Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha & Bairrão (2006) reforça alguns dos resultados encontrados no presente estudo. Quando se pretende compreender as relações entre o desenvolvimento da criança e a sua competência durante as interacções que estabelece com o meio, constatou-se que, à medida que a criança se desenvolve, o

seu envolvimento observado em contexto de creche torna-se mais competente, sendo o envolvimento caracterizado como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa e atentamente com o seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência (McWilliam & Bailey, 1992, 1995 in Pinto et al., 2006). Relativamente às características desenvolvimentais os resultados apontaram para valores médios mais elevados na sub-escala Raciocínio Prático. O estudo demonstrou que um aumento a nível dos resultados desenvolvimentais e do comportamento adaptativo das crianças estava relacionado com uma frequência mais elevada de envolvimento em comportamentos sofisticados e com uma menor frequência de comportamento de não envolvimento. Assim, crianças com níveis mais elevados de desenvolvimento e que foram consideradas mais competentes na sua adaptação ao meio passavam mais tempo em níveis sofisticados de envolvimento (comportamentos simbólicos, codificados ou de jogo construtivo).

Em conclusão, este estudo alerta-nos para a multiplicidade de factores que influenciam o desenvolvimento global da criança e nas suas diferentes áreas, esclarecendo igualmente que o ambiente (rural/urbano) em que a criança se integra não é, por si só, crucial no seu processo de desenvolvimento.

Uma das limitações do estudo foi, efectivamente, o período de tempo que mediou a aplicação da escala entre os dois grupos de crianças. Deve, também, salientar-se a existência de variáveis não controladas que podem, eventualmente, estar a enviesar os resultados obtidos (ex. posição social dos pais, posição do sujeito na fratria) e não permitem retirar elações objectivas sobre a sua influência no desenvolvimento da criança. Outra limitação deve-se ao facto da amostra utilizada não ser representativa da população portuguesa, daí que os resultados obtidos não possam ser generalizados.

Deve reforçar-se, também, o facto de que, as crianças de meio rural eram oriundas de uma zona rural do interior do país, no entanto onde algumas características da urbanidade já estão presentes. A recolha de amostra em aldeias com características

acentuadas da ruralidade não permitia formar uma amostra de 15 crianças, pois o número de crianças nestes locais é muito reduzido.

Seria pertinente a replicação do estudo, focalizando a atenção nos resultados da sub-escala de raciocínio prático e procedendo à aplicação da escala no mesmo período de tempo a ambos os grupos de crianças, para que deste modo se controle o tempo de escolarização.

Este estudo contribui para o aprofundar de conhecimentos no âmbito do desenvolvimento infantil, e leva à constatação, no que respeita a esta investigação, de que a vivência em meio rural ou urbano não é factor determinante de diferenças ao nível do desenvolvimento global e nas diferentes áreas, excepto na de raciocínio prático, em crianças de 6 anos de idade. Este estudo poderá ter implicações práticas na formação/informação dos agentes educativos, na utilização e adaptação de métodos, técnicas e equipamentos pedagógicos e didácticos, favorecendo uma especialização pedagógica cada vez mais aprofundada.

Referências

Andrade, S.; Santos, D.; Bastos, A.; Pedromônico, M.; Almeida-Filho, N. & Barreto, M. (2005). Family environment and child`s cognitive development: na epidemiological approach. *Revista Saúde Pública*, 39(4), 1-6.

Azevedo, M. (1998). *Educação para todos: projecto demonstrativo de investigação integrada na região norte*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization setting on child`s development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeu de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Santiago de Compostela.

Bastos, M. & Carvalho, A. (2002). A Utilização de Software Educativo Multimédia na Superação de Dificuldades de Leitura e Escrita de Palavras, no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação da Universidade do Minho, 1464-1475.

Bowlby, H. (1989). *Uma base segura: aplicações, clínica da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.

Cabrita, R. (1988). O meio e a qualidade do habitat residencial. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia – Viver (N) A cidade*, 4(3), 283-306.

Câmara, M. & Morais, A. (1998). O desenvolvimento científico no jardim de infância: influência de práticas pedagógicas. *Revista de Educação*, VII (2), 179-199.

Cardoso, C.; Ribeiro, F.; Vargas, J.M. & Abel, M. (1993). *Pelas Freguesias de Lisboa*. Lisboa: Departamento de educação da Câmara Municipal.

Carvalho, A. (2002). Multimédia: um Conceito em Evolução. *Revista Portuguesa da Educação*, 15 (1), 245-268.

Conde-Lopez, V. & Domenech-Lopez, B. (1976). Considerations on the WAIS in a control sample of the normal population. *Actas Luso Espanholas de Neurological Y Psiquiatria e Ciências Afines*, 4(3), 181-196.

Cristóvão, A. (1996). Desenvolvimento dos meios rurais. *Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Davis, C. & Oliveira, Z. (1994). *Psicologia na educação*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez.

Dicionário enciclopédico das freguesias. (s/d). Minhaterra. Matosinhos: Edições Asa.

Dolle, J. (1995). *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade* (2º ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Eyken, W. (1976). *Os anos pré-escolares* (1ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Ferguson, D. (2001). Technology in a Constructivist Classroom. In D. D. Shade (ed.), *Information Technology in Childhood Education Annual*. Norfolk: AACE, 45-55.

Fischer, G. (1994). *Psicologia social do ambiente*. Perspectivas Ecológicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Flavell, J. H. (1991). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. México: Psicologías Siglo XX Paidós.

Freeman, N. K. e Somerindyke, J. (2001). Social Play at the Computer: Preschoolers Scaffold and Support Peer's Computer Competence. In D. D. Shade (ed.), *Information Technology in Childhood Education Annual*. Norfolk: AACE, 203-213.

Freud, S. (2001). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.

Galimard, P. (1983). *A criança dos 6 aos 15 anos*. Lisboa: Moraes Editores.

Gesell, A. (1996). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Dom Quixote.

Gesell, A. (1946). *L'enfant de 5 a 10 anos* (4ª ed.). Paris: Press University.

Guimarães, M. (1995). *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papyrus Editora.

Graig, G. J. (1992). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Griffiths, R. (1970). *The abilities of young children*. London: The Test Agency.

Griffiths, R. (1954). *The abilities of babies*. London: University of London.

- Hattwick, W. (1936). The influence of nursey attendance upon the behaviur and personality of the pre-school child. *J. exper. Educ*, 5, 180-190.
- Herren, H.; De Tychev, C. & Martin, B. (1976). The level of mental development of children seven to eight years old raised in a rural environment in an administrative subdivision in eastern France. *Orientation scolaire et professionnelle*, 5(1), 71-95.
- Horton, B. & Hunt, L. (1980). *Sociologia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Howes, C. & Smith E. W. (1995). Relations among childcare quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Jersild, T. & Fite, D. (1939). *The influence of nurserly school experience on children's social adjustement*. Columbia: University.
- Lobo, M. C. (1990). "Industrialização e desenvolvimento dos meios rurais", Industrialização em meios rurais e competitividade internacional. Coimbra: Seminário organizado pela Comissão da Região Centro com o apoio da OCDE.
- Lozonczi, A. (1976). *Transformations de l'enveronement des aspirations et des valeurs*. Paris: Centre Nacional de Recherches Scientifiques.
- Machado, T. (2003). *Investigações interculturais de cariz piagetiano*. Análise Psicológica, 2(XXI): 201-212.

- McWilliam, R. A. & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey, & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp.230-255). New York: Mac Millian Publishing Company.
- McWilliam, R. A. & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- Morgado, C. & Carvalho, A. (2004). Usufruir das Mudanças Curriculares para uma Integração das TIC. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 85-120.
- Oliveira, J. (1987). Freud e Piaget – *Dois sistemas complementares*. *Jornal de Psicologia*, 6(1), 9-12.
- Patrício, M. (1996). Educação e meios rurais. Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. (2000). Seis estudos de psicologia. (11^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1983). Problemas de psicologia genética (5^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le development mental de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 7, 700-701.
- Piaget, J. (1947). *L'étude psychologique et sociologique de l'enfant*. Paris: Enfance.

Piaget, J. (1936). *Les enfants dits pervers*. Paris: Enfance.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Pinto, A.; Barros, S.; Aguiar, C.; Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV): 447-466.

Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: McGraw-Hill.

Portugal, G. (1991). *Novos rumos de intervenção/investigação em psicologia ou introdução ao modelo ecológico do desenvolvimento humano de Brofenbrenner*. In Morais, F. & Fernandes, E. *Psicologia Comunitária: experiências e reflexos*. Porto: Apport.

Rappaport, C.; Fiori, W. & Davis, C. (1981). *Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Remy, J. & Voyé, L. (1992). *A cidade: rumo a uma nova definição?* Porto: Edições Afrontamento.

Rimand, J. (1965). *Psicologia da idade evolutiva*. Lisboa. União Gráfica.

- Schilling, F. (1975). Le développement moteur comme processus d'adaptation. In H. J. Muller et al. *La motricité chez l'enfant préscolaire*. Koln: Verlag Karl Hofmann.
- Serra, M. (1992). *Desenvolvimento motor, jogo e contexto cultural*. Estudo comparativo da actividade lúdica e do comportamento motor de três grupos de crianças com 6, 7, 8 e 9 anos pertencentes a meios socioculturais diferenciados. Universidade Técnica de Lisboa: faculdade de motricidade humana.
- Silva, F., Camões, C.S.; Fernandes, P.C. & Sardinha, I.D. (1943). *As Freguesias de Lisboa*. Câmara Municipal de Lisboa: Publicações Culturais.
- Singer, R. (1980). *Motor learning and human performance*. New York: Macmillan Publishing.
- Soczka, L. (1988). Ecologia social do risco psicológico em meio urbano. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia – Viver (N) A cidade*, 4(3), 307-346.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Torralva, T.; Cugnasco, I.; Manso, M; Sauton, F.; Ferrero, M.; O'Donnell, A.; Duran, P & Carmuega, E. (1999) *Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel sócio-económico*. *Arch.argent.pediatr*, 97(5): 306

Tran-Thong (1987). *Estádios e conceitos de estádios de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Vol. I. Lisboa: Edições Afrontamento.

Vigotsky, L. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed). São Paulo: Martins Fontes Editores.

Vigotsky, L. (1994). *Dèfectologie et dèficiência mentale*. Paris: Delachauseet Diestlè S.A.

Vigotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editores.

Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Wallon, H. (1970). *Do acto ao pensamento*. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.

Walsh, E. (1931). The relation of nursery-school training to development of certain personality traits'. *Cild. Dev.*, 2, 72-79.

Weisner, T. (1976). Urban-rural differences in African children's performance on cognitive and memory tasks. *Ethos*, 4(2), 223-250.

Whitting, B. (1976). The problem of the packaged variable. In K. Riegel & J. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world* (Vol. 1, pp.303-309). Mouton: Mouton & Co.

Wickstrom, R. (1977). *Fundamental motor patterns*. Philadelphia: Lea & Febiger.

Zamberland, T. (1994). *Ambientes de desenvolvimento de crianças pré-escolares: proposta de intervenção preventiva familiar para crianças em situação de risco*. São Paulo: Relatório de Revista Pós-Doutorado.

Considerações Finais

Finalizando esta dissertação não poderia deixar de referir a dificuldade que senti em recuperar informações relativas ao meu estágio realizado no ano de 2002 e procurar articular com conhecimentos actuais, mantendo sempre o rigor teórico-prático e científico.

Preocupei-me em organizar a dissertação seguindo o melhor possível o regulamento de estágio de 2º ciclo vigente no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, o que também não foi tarefa fácil uma vez que já havia seguido uma estrutura ligeiramente diferentes na Universidade onde realizei a Licenciatura.

Espero que o meu trabalho reflecta parte da riqueza das aprendizagens até agora realizadas nesta caminhada “à descoberta da Psicologia”.