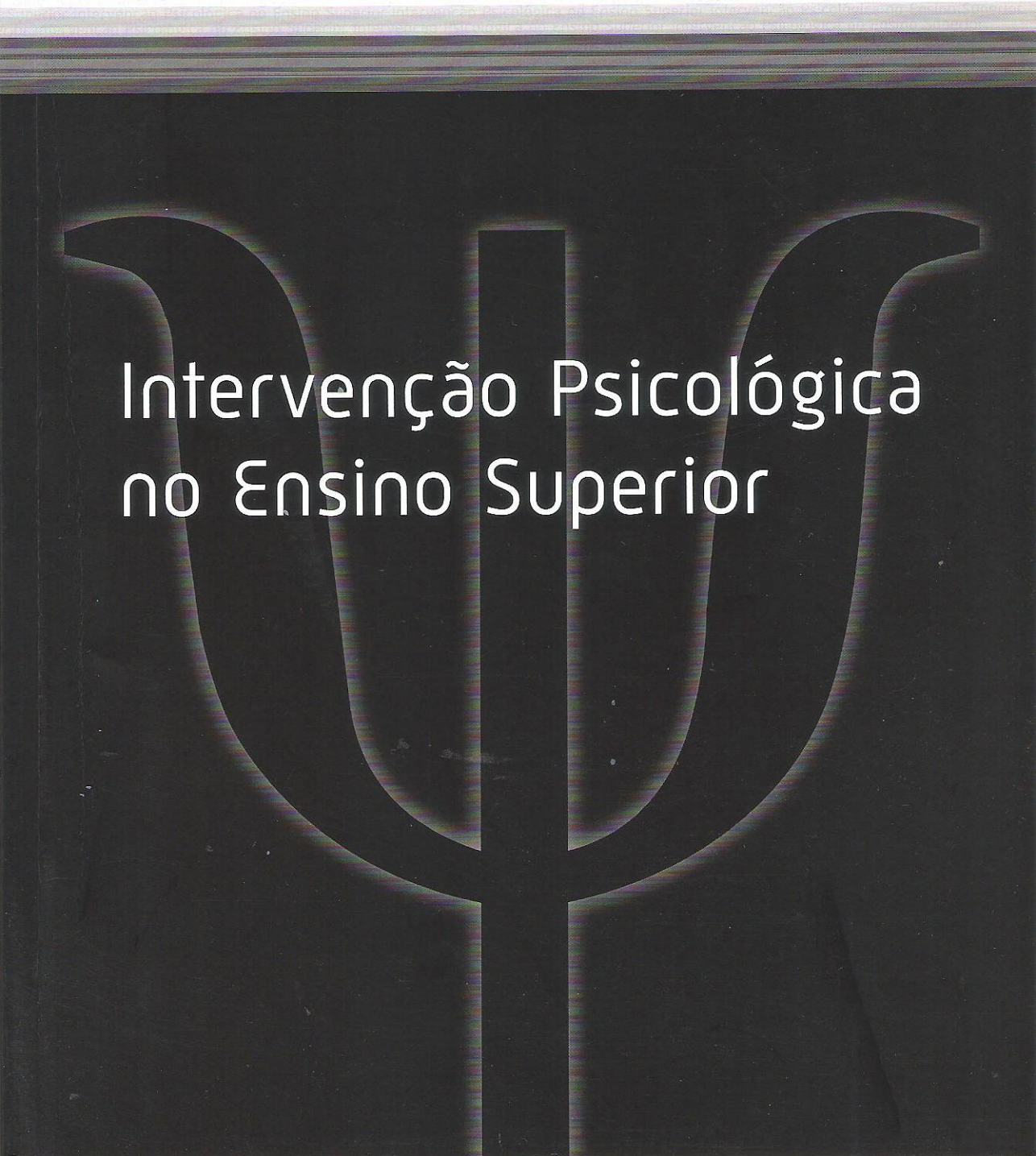
MARIA DO CÉU TAVEIRA e JORGE SILVÉRIO (Coord.)



Intervenção Psicológica no Ensino Superior

Ficha Técnica

Título Intervenção Psicológica no Ensino Superior

Coordenação Maria do Céu Taveira
Jorge Silvério

Concepção Gráfica SerSilito-Maia

Tiragem 500 exemplares

Data Janeiro 2008

Depósito legal 269375/07

ISBN 978-972-8746-58-2

© Serviço de Consulta Psicológica
e Desenvolvimento Humano
Departamento de Psicologia
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

Sede: Campus de Gualtar 4710-057 Braga
Pedidos de publicação: Telefone 253604245

Capítulo 7

Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar: Modelos conceptuais e práticas de intervenção e investigação

Iolanda Ribeiro, Adriana Rodrigues, Sílvia Monteiro, Paulo Nóvoa, Albertina Ferreira, Ilda Fernandes e Sandra Santos[1]

Resumo: O presente trabalho visa descrever a Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar (CPARE), do SCPDH da Universidade do Minho, quanto ao seu contexto, recursos humanos, funcionamento e atendimentos efectuados nos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao superior. Os seus objectivos organizam-se em torno da intervenção, investigação e formação graduada e pós-graduada de Psicólogos. São aqui referenciados os principais modelos conceptuais e modalidades de intervenção usados no processo de consulta, as actividades realizadas nos domínios da avaliação e da intervenção, bem como a organização do processo de avaliação e intervenção nos problemas de aprendizagem. O trabalho desenvolvido na CPARE distribui-se quer pela intervenção directa realizada como resposta a pedidos, quer pela investigação aplicada. Nesta última modalidade têm sido desenvolvidos vários projectos de investigação orientados para a descrição e compreensão dos factores que influenciam o rendimento escolar e para a construção de programas de intervenção e avaliação dos mesmos.

Enquadramento institucional da Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar

Os objectivos da Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar (CPARE) têm como referência as finalidades do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano (cf. Comissão do Desenvolvimento do S.C.P.D.H., 2005), do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, os quais se organizam em três linhas principais: intervenção, investigação, formação graduada e pós-graduada de Psicólogos.

[1] Contacto: Iolanda da Silva Ribeiro, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700.320, Braga Portugal. Tel. 00351253604241, Fax: 00351253604222. iolanda@iep.uminho.pt

Ao nível da intervenção pretende-se: proporcionar serviços de consulta psicológica em áreas relacionadas com os problemas na aprendizagem / insucesso escolar; actividades de consulta psicológica a alunos de rendimento médio, com o objectivo de tirarem o máximo partido das suas capacidades e, por último, obterem melhores resultados escolares (orientação para a excelência e mestria) e desenvolver, implementar e avaliar projectos de intervenção psicológica de cariz preventivo e remediativo ao nível do rendimento escolar.

No que respeita à formação, pretende-se proporcionar um contexto de observação e prática supervisionados na consulta psicológica de alunos da Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho, implementar um serviço de supervisão e consultadoria destinado a psicólogos que trabalham em contexto escolar; e organizar e realizar programas de formação para professores no âmbito das problemáticas associadas com a aprendizagem escolar. A investigação, no âmbito desta unidade, tem-se caracterizado pela elaboração de projectos de investigação que contribuam para o desenvolvimento de metodologias de avaliação e intervenção nos problemas de aprendizagem e no rendimento escolar. O desenvolvimento de projectos de investigação e o envolvimento dos alunos e psicólogos nos mesmos permite o desenvolvimento de competências não só na área da consulta psicológica como também na metodologia de investigação e análise de dados.

Neste artigo pretende-se caracterizar a CPARE, nomeadamente ao nível dos modelos conceptuais que sustentam a avaliação e a intervenção, recursos humanos, o funcionamento, e as actividades realizadas quer no âmbito da consulta individual, dos projectos de formação e investigação.

Modelos conceptuais e modalidades de intervenção

O processo de consulta desenvolvido não se circunscreve a um quadro conceptual dominante, antes integra contributos quer de modelos de intervenção comportamental (cf. Miranda & Bahia, 2005), cognitivista (Bergin & Garfield, 1994; Mahoney, 1993; Ellis, 1996; Rogers, 1980) e humanista, quer de diferentes áreas de desenvolvimento (Ausubel, 1963; Piaget, 1972; Kohlberg, 1976; Vygotsky, 1978; Marcia, 1980; Erikson, 1981; Bruner, 1983; Bronfenbrenner, 1989), das teorias da aprendizagem (Ausubel, 1963; Krumboltz & Krumboltz, 1972; Mahoney & Thoresen, 1974; Bruner, 1983; Bandura, 1986; Zimmerman & Schunk, 1989; Schwartz & Reisberg, 1991), da auto-regulação e estratégias de aprendizagem (Misiak & Sexton,

1973, McCombs, 2001; Flavell, 1976, Costa, 2002; Alexander & Judy, 1988, Barbosa, 1993; Schmeck, 1988; Mace, Belfiore & Shea, 1989; McCombs & Whisler, 1989; Rohrkemper, 1989; Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Mace, Belfiore & Hutchinson, 2001; Corno, 2001; McCaslin & Hickey, 2001; Paris, Byrnes & Paris, 2001; Schunk, 2001; Winne, 2001; Zimmerman, 2001; Schutz & Davis, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992) e motivação (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; Atkinson, 1964; Covington, 1984; Weiner, 1984; Schunk, 1991ab; Pintrich, 2002).

As actividades dos psicólogos escolares nos Serviços de Consulta Psicológica, ao nível da avaliação e intervenção, são encaradas como métodos efectivos na promoção da saúde mental e na educação em geral, adoptando-se as perspectivas recentes neste domínio (Cummings *et al*, 2004.

Tendo por referência a tipologia clássica de Morrill, Oetting e Hurst (1974), a maioria das intervenções realizadas são centrados nos alunos considerados de modo individual, os objectivos são predominantemente remediativos e a metodologia de intervenção directa é o método mais frequente. Tratando-se de uma intervenção predominantemente remediativa procura-se, adoptando uma perspectiva próxima da defendida por Bramlett e Murphy (1998), a curto prazo apoiar o aluno a resolver os problemas imediatos e a longo prazo, e numa perspectiva mais preventiva, a promoção de competências de resolução destes problemas no seu contexto natural. Meyers (2002) refere-se a esta perspectiva, mais relacionada com a intervenção precoce e associada à redução de risco, concedendo-lhe particular ênfase, dado que muitas vezes é subestimada na prática psicológica. De facto, apesar da prioridade acabar por ser muitas vezes a resposta "imediata" às problemáticas apresentadas pelo cliente, a intervenção acaba por assumir igualmente uma perspectiva de promoção de competências a longo prazo, particularmente no final do processo de acompanhamento. Assim, é preocupação dos psicólogos desta Consulta ir além da colmatação de défices e proporcionar ao cliente competências que lhe permitam, a médio/longo-prazo, auto-regular-se na aprendizagem, procurando sempre que possível assegurar que este adquira capacidade de resolução de problemas a um nível abrangente da sua vida pessoal, escolar e profissional.

Dependendo da natureza da problemática apresentada o processo de intervenção poderá centrar-se numa das dimensões psicólogo-cliente sugeridas por vários autores (Kratochwill & Pittman, 2002; Meyers, 2002), ou seja, no professor, nos pais, no conjunto pais-professores, na criança, adolescentes

ou jovem adulto. A possibilidade de intervenção ao nível do grupo de pares e a nível institucional, tal como sugerido por aqueles autores, é reduzida, dada a especificidade do contexto organizacional em que funciona a CPARE. Objectivos de natureza preventivos e/ou promocionais estão igualemente presentes, porém surgem enquadrados ao nível dos projectos de investigação em curso.

Da definição à avaliação dos problemas de aprendizagem

A CPARE, a nível de consulta psicológica individual responde, sobretudo a pedidos associados a problemas de insucesso na aprendizagem. A organização do processo de avaliação e intervenção reflectem o conceito de sucesso adoptado. Na literatura são normalmente identificadas duas conceptualizações distintas. Uma de carácter mais abrangente – sucesso académico - que engloba além das competências académicas e cognitivas, as variáveis pessoais, sociais e contextuais (Santos, 2001; Tavares, 2001). Nesta perspectiva a avaliação do sucesso deve incidir sobre todos estes aspectos, para além do rendimento escolar (Tavares & Silva, 2001). Numa perspectiva mais restrita encontramos o conceito de sucesso escolar, associado ao rendimento escolar do aluno. Tipicamente este é medido com base nas classificações obtidas em testes ou nas notas finais.

Na maioria dos pedidos efectuados os problemas que se colocam estão associados a problemas de sucesso escolar, e os objectivos da consulta, são do ponto de vista do cliente, a sua melhoria do rendimento. A avaliação é contudo orientada pelo conceito mais lato de sucesso académico na medida que se aceita que o próprio rendimento escolar, que os influencia e por sua vez é influenciado pelas variáveis pessoais, sociais e contextuais.

Na organização do processo de avaliação são considerados diferentes níveis que decorrem do conceito de "dificuldades de aprendizagem", tal como foi definido pela *National Joint Committee on Learning Disabilities (1994)* e operacionalizada por Shaw, Cullen, McGuire e Brinckerhoff (1995). As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico *"that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. Problems in self-regulatory behaviours, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Even though learning*

disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (e.g., sensory impairment, mental, retardation, social and emotional disturbance) or environmental influences (e.g., cultural differences, insufficient/inappropriate instruction, psychogenic factors) it is not the result of those conditions or influences (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994, pp. 65-66). Esta definição estabelece uma série de considerações para efectuar o diagnóstico de DA e fazer a sua diferenciação em relação a outros quadros (nomeadamente problemas emocionais e comportamentais, de baixo rendimento ou deficiência mental) em que os problemas de rendimento estão igualmente presentes, permitindo a classificação do aluno nesta categoria, com a consequente elegibilidade para o ensino especial. No âmbito da CPARE, os vários parâmetros propostos são vistos como os aspectos que devem ser objecto de avaliação sistemática, podendo os problemas de aprendizagem observados ser a consequência de uma os mais condições associadas ao sujeitos, aos seus contextos sociais e familiares ou à própria escola. Para lidar com questões terminológicas, adopta-se o conceito de problemas na aprendizagem e não dificuldades na aprendizagem, reservando-se esta designação para a utilização que a nível internacional lhe está associada.

Na organização do processo de avaliação são considerados quatro níveis para caracterizar os problemas na aprendizagem. O primeiro nível – *Discrepâncias Intraindividuais* – integra, por um lado, as potencialidades e dificuldades significativas do indivíduo em qualquer área de aprendizagem. Assim, este primeiro nível contribui para identificar e descrever as áreas e tipos de problemas apresentados. O segundo nível – *Condições Intrínsecas* – envolve a verificação da existência de factores intrínsecos ao indivíduo que possam explicar os problemas na aprendizagem, nomeadamente ao nível de factores orgânicos ou ao nível do processamento da informação. Pretende-se verificar se as discrepâncias intraindividuais encontradas no primeiro nível podem ser explicadas por estes factores. O terceiro nível – *Problemas Relacionados* – envolve a identificação de limitações concomitantes em áreas como a auto-regulação, motivação, competências sociais, físicas e sensoriais. Estas aparecem com frequência associadas a problemas na aprendizagem, verificando-se que as mesmas tanto podem aparecer como causa como consequência dos problemas na aprendizagem. Este nível de avaliação deverá especificar os problemas adicionais do indivíduo que poderão ser importantes para a intervenção e identificar áreas problemáticas que podem ajudar na determinação das explicações alternativas para as dificuldades de aprendizagem identificadas no próximo nível. O último nível – *Explicações Alternativas* – remete para um conjunto de hipóteses explicativas

associadas a défices cognitivos, influências do meio, culturais e económicas e métodos e/ou condições inadequadas de ensino (Shaw *et al.*, 1995).

Caracterização da Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar

Contexto e recursos

A CPARE entrou em funcionamento em 1997 e constitui, juntamente com a Consulta Psicológica Vocacional, a Unidade de Consulta Psicológica Escolar e Educacional do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho. Embora os pedidos de consulta sejam diversificados, está essencialmente vocacionada para o acompanhamento de casos relacionados com problemas na aprendizagem e a promoção do sucesso escolar. Alunos que apresentem problemas noutras esferas podem ser atendidos nas outras unidades do SCPDH, tendo em consideração a especificidade da problemática apresentada. A CPARE é um serviço aberto à comunidade, por este facto, além de responder aos pedidos de consulta dos alunos da Universidade do Minho, atende igualmente alunos do ensino pré-escolar, básico e secundário.

A CPARE, inclui no presente, a Coordenadora, quatro colaboradores externos e três estagiárias. Desde o seu início já colaboraram treze psicólogos, sendo que a duração média de colaboração foi de dois anos. Relativamente à formação académica inicial dos colaboradores externos, a maioria licenciou-se em Psicologia na Universidade do Minho e três noutras universidades, a maioria (N=9) licenciou-se em Psicologia na Universidade do Minho e três noutras universidades. Os colaboradores externos têm realizado em paralelo com a sua participação no Serviço cursos pos-graduados de Mestrado e Doutoramento O Serviço constitui um contexto de formação prática supervisionada ao nível da intervenção. Dos colaboradores actuais, dois estão inscritos no Mestrado de Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar e um é candidato a uma bolsa de doutoramento da FCT.

A selecção dos colaboradores externos é efectuada com base na apreciação curricular, cabendo à Comissão Directiva do SCPDH a aprovação da sua admissão. Os alunos que fazem o estágio curricular no CPARE, inscritos na área de pré-especialização em Psicologia Escolar e da Educação da Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho. Os serviços burocráticos são assegurados por uma técnica administrativa.

Funcionamento

A inscrição dos clientes na CPARE pode ser efectuada presencialmente e/ou por telefone mediante o preenchimento de uma folha de registo. Cada inscrição é ordenada por ordem de chegada e a distribuição atende a este elemento. Quinzenalmente é efectuada a distribuição de novos casos na reunião da equipa. Nestas reuniões além da distribuição de casos são apresentados pelos colaboradores externos e/ou alunos e é feita a discussão dos mesmos. Os projectos de investigação são também planeados neste âmbito. Semanalmente existem sessões de supervisão individual.

Para cada cliente é obrigatória a criação de um ficheiro do qual consta necessariamente a ficha de inscrição, o contrato assinado pelo cliente no qual o mesmo é informado das regras e funcionamento do Serviço, o relatório de avaliação, a descrição do processo de intervenção, folhas de teste e outros resultados de avaliação, autorização da gravação da consulta (se tal tiver sido solicitado) e a ficha de finalização.

Os colaboradores externos e alunos de Psicologia em estágio orientam a sua acção de acordo com o Código Deontológico dos Psicólogos.

Atendimentos Efectuados

Desde o início do seu funcionamento, e até 2005, tem vindo a aumentar o número de atendimentos efectuados na CPARE. Na Figura um pode observar-se a tendência de crescimento observada nos últimos quatro anos.

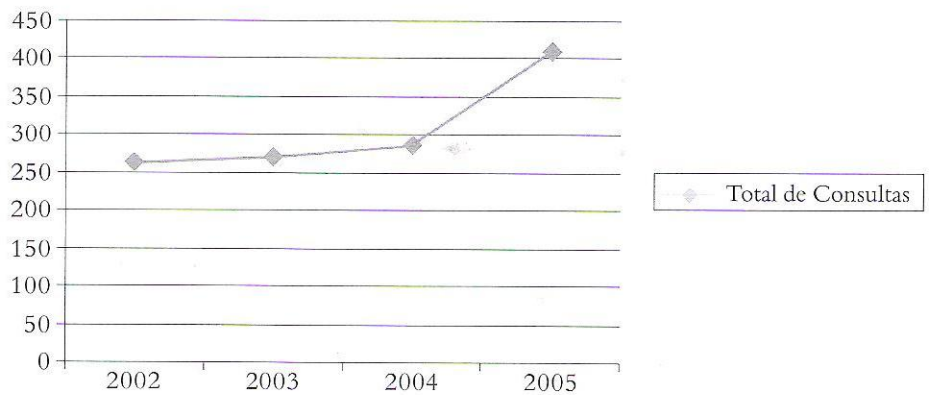


Figura 1 – Total de horas de consultas efectuadas entre 2002 e 2005

Têm sido impostos alguns limites à expansão da Consulta por motivos quer de natureza prática quer de política do Serviço de Consulta. Em relação ao primeiro, dois aspectos são de referir. Um relaciona-se com a exiguidade das instalações (o Serviço dispõe apenas de quatro salas de consulta) e o outro com as próprias disponibilidades dos colaboradores externos. Estes estão todos a trabalhar como psicólogos e envolvidos em projectos de mestrado e de doutoramento. Cada colaborador da Consulta atende em média entre três a cinco consultas por semana.

No que concerne à política interna, o Serviço de Consulta em geral, e esta Consulta em particular, é visto como um contexto privilegiado de formação graduada e pós-graduada. Assim, é propiciado a todos os colaboradores e alunos a supervisão semanal de todos os casos atendidos sendo os mesmos objecto de discussão na reunião da equipa. Um alargamento elevado do número de atendimentos tornaria difícil a concretização deste modelo de formação. A investigação aplicada é outro dos objectivos associados ao Serviço, para que a mesma seja possível, é necessário, manter a realização das consultas individuais dentro de limites que não ponham em causa a sua prossecução.

Em função dos níveis de ensino regista-se alguma especificidade nas problemáticas. Relativamente ao ensino pré-escolar, a maioria dos pedidos surge no âmbito da avaliação especializada para entrada antecipada no ensino básico. Surgem igualmente alguns casos de atraso do desenvolvimento, embora com menor frequência. No 1º Ciclo do Ensino Básico, as problemáticas apresentadas estão relacionadas com problemas na aprendizagem da leitura (descodificação e compreensão) e da escrita (disortografia e disgrafia), cálculo e resolução de problemas. Associadas a estas problemáticas algumas crianças apresentam igualmente problemas de atenção/concentração, motivação, falta de envolvimento nas tarefas escolares e, nalguns casos, problemas de comportamento. No atendimento a estes alunos, é igualmente comum a realização de avaliações especializadas, visando o seu encaminhamento para o Regime Educativo Especial. Surgem ainda, esporadicamente, casos de sobredotação.

As problemáticas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico apresentam alguma continuidade em relação às que foram apresentadas anteriormente. Assim, surgem frequentemente casos de dificuldades ao nível da leitura e da escrita que condicionam as restantes aprendizagens e acarretam consigo outros problemas ao nível da motivação, problemas de atenção/concentração e problemas de comportamento (nesta fase normalmente já mais instalados e graves do que no ciclo anterior). O desenvolvimento de competências de estudo e de estratégias

de auto-regulação constituem o grande foco da intervenção neste nível de ensino, recorrendo-se frequentemente à mobilização de uma rede de apoio ao aluno de modo a colmatar as competências básicas em défice e assegurar o acompanhamento escolar regular. Nalguns casos, torna-se necessário ponderar a (re)definição do percurso escolar, nomeadamente o encaminhamento para vias de ensino profissionalizante, de modo a adequar os objectivos de percurso educacional às capacidades apresentadas pelo aluno. Neste nível e no secundário aparecem alunos que, não tendo um rendimento insuficiente, têm um desempenho que não é compatível com os seus projectos vocacionais e educacionais e existem pedidos no sentido de melhorar o rendimento escolar.

No ensino secundário, os pedidos de atendimento surgem maioritariamente associados a problemas no rendimento escolar, estando esta dificuldade relacionada com padrões de motivação não adequada, pouco investimento e dificuldades de atenção/concentração, tal como nos níveis de ensino anteriores. Nalguns casos os problemas apresentam-se associados a questões de natureza vocacional. Nestes casos é efectuada uma articulação com a Consulta Psicológica Vocacional. São também atendidos alguns casos de ansiedade face aos contextos de avaliação, frequentemente associados à existência de exames de final de ciclo e com elevado peso na definição do percurso escolar dos alunos. A intervenção surge sobretudo centrada no desenvolvimento/ aperfeiçoamento de competências de estudo e de estratégias auto-regulatórias do comportamento, enfatizando-se a projecção de objectivos académicos/profissionais futuros.

No ensino superior, as problemáticas prendem-se na sua maioria com o insucesso académico, apresentando-se comummente em padrões instalados de desinvestimento e desprendimento face ao estudo. Nalguns casos verificam-se ainda dificuldades na adaptação ao contexto universitário e na transição para a idade adulta, que podem ser expressas em dificuldades relacionais e de definição da identidade. A intervenção envolve o planeamento de tarefas, a gestão do tempo e o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas da aprendizagem. Nos últimos anos têm aumentado o número de pedidos por parte dos alunos que apresentam problemas de disortografia.

Em todos os níveis de ensino, os problemas de aprendizagem podem constituir a razão específica para o pedido de ajuda, porém podem não constituir a área de funcionamento mais problemática e/ou serem consequência de outros tipos de disfunção. Nestes casos, dependendo da avaliação efectuada podem

ser encaminhados para outras unidade do Serviço ou articular a intervenção com os mesmos.

Investigação

Além da intervenção directa na modalidade de consulta individual têm sido desenvolvidos vários projectos de investigação. Estes inscrevem-se em duas linhas principais. Uma primeira visa a descrição e compreensão dos factores que influenciam o rendimento escolar. A segunda está relacionada com a construção de programas de intervenção e avaliação dos mesmos.

Na primeira linha de investigação foram até à data desenvolvidos três projectos. O primeiro teve como população alvo os alunos do ensino superior. Pretende-se analisar o impacto de variáveis relacionadas com os métodos de estudos e a auto-regulação no rendimento escolar, descrever os padrões de desenvolvimento nos métodos de estudo e auto-regulação e caracterizar as trajectórias de aprendizagem dos alunos (Silva, 2005; Silva & Ribeiro, 2005a,b; Ribeiro & Silva, no prelo).

O segundo projecto procura analisar os factores preditores do sucesso escolar na transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico e analisar os padrões de realização ao longo do ensino básico (Almeida *et al.*, 2005a,b; Ribeiro *et al.*, 2005a,b).

O terceiro projecto tem objectivos similares. Procura-se determinar quais os factores que influenciam o sucesso na transição do 9º para o 10º ano (Nóvoa & Ribeiro, 2005).

Na segunda linha foram desenvolvidos alguns projectos/programas de intervenção de cariz preventivo e remediativo.

O programa do 9º para o 10º - Programa dirigido a alunos do 9º ano de escolaridade, aborda temáticas relacionadas com a auto-regulação, desenvolvimento de estratégias de análise e síntese da informação escrita, de memorização e evocação da informação, preparação para provas de avaliação e, envolvimento e práticas educativas parentais face ao rendimento escolar dos filhos (Marques, C., Antunes, A., Nóvoa, P. & Ribeiro, I., 1999).

Leitura, escrita e criatividade - Trata-se de um projecto dirigido a alunos do 1º ciclo do ensino básico, cuja finalidade é prevenir os problemas na aprendizagem inicial da leitura (Ribeiro, 2004a,b; Ribeiro, 2005a,b).

Ler bem para aprender melhor - Projecto de intervenção para alunos do 3º/4º ano de escolaridade, que tem por finalidade o treino da velocidade e acuidade da leitura e compreensão leitora (Ribeiro, 2005; Ribeiro & Ribeiro, 2005).

Treino de produção criativa – Tem por objectivo o desenvolvimento de competências cognitivas associadas à criatividade e articulação destas com a produção escrita. É um programa de intervenção dirigido a crianças do 2º ciclo do ensino básico. Foi efectuada a primeira aplicação do programa. Está em curso o processo de avaliação dos efeitos do programa.

Programa de treino fonológico para crianças com deficiência mental ligeira – dirigido a alunos com deficiência mental ligeira, cujo nível de deficiência permite a aquisição de competências de leitura e escrita, com os objectivos de promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem oral e a consciência fonológica, competências consideradas críticas para a aprendizagem da leitura e escrita. Trata-se de um estudo piloto, estando em curso a revisão do programa.

Conclusão

Ao longo do presente artigo procurou-se fazer uma breve caracterização do funcionamento da Consulta Psicológica de Aprendizagem e Rendimento Escolar, apresentando simultaneamente alguns quadros teóricos que sustentam o trabalho realizado neste contexto.

O trabalho desenvolvido na CPARE distribui-se quer pela intervenção directa realizada como resposta a pedidos, quer no domínio da investigação aplicada. Neste âmbito o CPARE tem constituído um contexto de formação quer ao nível graduado, quer pós-graduado, sendo de prever que nos próximos anos esta dimensão venha a ser alargada ao terceiro nível de formação do ensino superior, correspondente ao grau de doutor, ou ao segundo ano de formação em prática supervisionada, previsto pelo Diploma Europeu de Psicólogo (http://www.europsych.org/). O número de consultas efectuadas tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos. Esta tendência de aumento deverá agora ser limitada. Esta imposição está associada aos objectivos, quer de formação, quer de investigação. O modelo adoptado (discussão de casos e supervisão sistemática) determina um esforço grande, sendo que um aumento substancial poderá comprometer a possibilidade de o concretizar. Por outro lado, o envolvimento nos projectos de investigação dos Psicólogos implica que algum do seu tempo de trabalho seja destinado a estas actividades.

Por contraponto com a estabilidade em termos de consulta psicológica individual, é de prever um aumento nos projectos de investigação. Especificamente, além dos projectos que estão em curso, está prevista a elaboração de um projecto visando os alunos do ensino superior, a adaptação aos alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico de provas destinadas à avaliação da compreensão leitora e a avaliação de um programa de treino cognitivo para alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Bibliografia

Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005a). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. In D. S. Bento, & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia*, 3629-3542.

Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., & Rocha, A. (2005b). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. Poster apresentado no VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IEP-UM, Braga, Portugal, 14-16 de Setembro.

Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand

Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Sraton.

Barbosa, M. J. (1993). Estratégias de Aprendizagem: contributos para a sua definição e avaliação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (Tese de Mestrado).

Bergin, A. & Garfield, S. (1994). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.

Bramlett, R. K. & Murphy, J. J. (1998). Scholl psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9 (1), 29-55.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.

Comissão do Desenvolvimento do SCPDH (2005). *Regulamento do serviço de consulta e desenvolvimento humano*. Braga: Universidade do Minho.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (pp. 191-226). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Costa, J. (2002). *Auto-regulação da aprendizagem: Para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).

Covington, M. (1984). The sellf-worth theory of achievement motivation. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Cummings, J. A., Harrison, P. L., Dawson, M. M., Short, R. J., Gorin, S. & Palomares, R. (2004). The 2002 conference on the future of school psychology: Implications for consultation, intervention, and prevention services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (4), 239-256.

Diaz, R. M., Neal, C. J., Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. In L. C. Moll (Ed). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 127-156). Cambridge: University Press.

Ellis, A. (1996). A rational emotive behaviour therapist`s perspective on Ruth. In G. Corey (Ed.), *Case approach to counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Erikson, E. H. (1981). *Youth, change, and challenge*. New York: Basic Books.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: Cognitive-development approach. In R. Lickona (Ed.) *Moral development and behaviour: theory, research and social issues*. Chicago: Rand McNally.

Kratochwill, T. & Pittman, P. H. (2002). Expanding Problem-Solving consultation Training: Prospects and Frameworks. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (2), 69-95.

Krumboltz, J. & Krumboltz, H. (1972). *Changing children's behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: the volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds). *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). Cambridge: University Press.

Mace, F. C., Belfiore, P.J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant Theory and Research on Self-Regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: theoretical perspectives (pp. 39-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Mace, F. C., Belfiore, P.J., Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.

Mahoney, M. & Thoresen, C. (1974). *Self-control: Power to the person*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Mahoney, M. (1993). Introduction to special section: theoretical developments in the cognitive psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 187-193.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

Marques, C., Antunes, A., Nóvoa, P. & Ribeiro, I. (1999). Um programa de estratégias de aprendizagem: sua avaliação e implicações educativas. In Soares, A., Araújo, S. & Caíres, S. (Orgs.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Volume VI. Braga: APPORT.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.

McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). Self-regulated learning

and academic achievement: theoretical perspectives (pp. 227-252). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 67-124). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, (1 & 2), 35-54.

Miranda, G.L., & Bahia, S. (2005). Psicologia da Educação. *Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.

Morrill, W., Oetting, E. & Hurst, J. (1974). Dimensions of conselor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359. Morrill, W., Oetting, E. & Hurst, J. (1974). Dimensions of conselor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359. Morrill, W., Oetting, E. & Hurst, J. (1974). Dimensions of conselor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.

Nóvoa, P., & Ribeiro, I. S. (2005). Variáveis preditoras do sucesso na transição do ensino básico para o ensino secundário. Poster apresentado na II Conferência internacional "*DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL*", UM, Braga, 22 de Abril.

Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 253-288). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

Pintrich, P. (2002). Motivation in education: theory, research and applications. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ribeiro, I. & Silva, C. (no prelo). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. (Brasil).

Ribeiro, I. S. (2004a). Leitura, escrita e criatividade: Desenvolvimento integrado em contexto de sala de aula. Comunicação apresentada no *II Encontro nacional infância e adolescência*, 11-13 de Novembro, Fórum da Maia.

Ribeiro, I. S. (2004b). Dificuldades de aprendizagem da leitura: Apresentação de um projecto de intervenção com alunos do 1º ano. Comunicação apresentada nas *VI Jornadas Psicopedagógicas de Gaia "português e matemática: O QUE FALHA?"*, Colégio Internato dos Carvalho, 25-26 Novembro.

Ribeiro, I. S. (2005a). "*Avaliação de factores preditores da aprendizagem inicial da leitura e escrita: implicações para a intervenção*". Comunicação apresentada no Simpósio "Aprendizagens obrigatórias, auto-determinação e sucesso educativo", Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 11 de Fevereiro.

Ribeiro, I. S. (2005b). Dificuldades de aprendizagem na leitura: Um projecto de intervenção com alunos do 1º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 1, 23-34.

Ribeiro, I. S., Almeida, L.S., Gomes, C., Sá, C., Marques, L., Gama, E. & Gomes, F. (2005a). Transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo: Variáveis familiares e escolares preditoras do sucesso na transição. Poster apresentado no Simpósio Internacional e multidisciplinar "Transições ao longo da vida: família, escola, trabalho e saúde", Universidade de Coimbra, 5-6 Maio.

Ribeiro, I. S., Gomes, C., Almeida, L. S., Paulo, E., Pereira, T., & Santos, F. (2005b). (In)sucesso escolar: Estabilidade e mudança ao longo do ensino básico. Poster apresentado no VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, IEP-UM, Braga, Portugal, 14-16 de Setembro.

Ribeiro, M., & Ribeiro, I. S. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura: Apresentação de um programa de treino na decodificação leitora. Poster apresentado no *VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, IEP-UM*, Braga, Portugal, 14-16 de Setembro.

Rogers, C. (1980). *A way of being*. Bóston: Houghton-Mifflin.

Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 143-168). New York: Springer Verlag.

Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Eds). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Schunk, D. (1991a). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill.

Schunk, D. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 125- 152). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schutz, P. A. & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.

Schwartz, B. & Reisberg, D.(1991). *Learning and memory*. New York: Norton.

Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M. & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 9, 586-597.

Silva, C. (2005). *E depois do 1º ano... Padrões de (in)sucesso em alunos universitários, do mestrado em Psicologia*. Coimbra: FPCE-UC (Tese de mestrado não publicada).

Silva, C. F. & Ribeiro, I. (2005). Ajustamento académico dos alunos universitários: estabilidade e mudança. Poster apresentado no Simpósio Internacional e multidisciplinar "Transições ao longo da vida: família, escola, trabalho e saúde", Universidade de Coimbra, 5-6 Maio.

Silva, C. F., & Ribeiro, I. S. (2005). Estratégias auto-reguladoras da aprendizagem e sucesso escolar. Poster apresentado no *VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, IEP-UM, Braga, Portugal, 14-16 de Setembro.

Tavares, J. & Silva, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL*. Lisboa: UTL.

Tavares, J. (2001). Pedagogia universitária e inovação. In B. Silva & L. Almeida. *Actas- IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia II Volume*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weinstein,C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 727-748). San Diego: Academic Press.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 153-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning.In D. H.Schunk & J. Meece (Eds). *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, D. & Schunk, D. (Eds.). (1989). Self-regulated learning and academic achievement: *Theory, Research, and Practice.* New York: Springer-Verlag.