



ENSINAR PSICOLOGIA EM FLIPPED CLASSROOM

GUIA DE ATIVIDADES

**Developing Flipped Methods for Teaching (DFM) –
Erasmus+ Strategic Partnership for Higher Education Project**



2020-1-HU01-KA203-078844 Erasmus+ Programme

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
TÓPICO 1: <i>STRESS</i> E CAPACIDADE DE RESPOSTA	7
TÓPICO 2: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	11
TÓPICO 3: TEORIA DA MENTE	15
TÓPICO 4: SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA E ADOLESCENTE	21
TÓPICO 5: COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL	25
TÓPICO 6: ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E EXPETATIVAS DE CONTROLO DOS RESULTADOS	29
TÓPICO 7: CAPACIDADE INTELECTUAL GERAL - INTELIGÊNCIA	35
TÓPICO 8: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	39
TÓPICO 9: CONTEXTO DA FAMÍLIA: RELAÇÕES, COMUNICAÇÃO E FUNCIONAMENTO	43
TÓPICO 10: EMOÇÕES	47
TÓPICO 11: AGRESSÃO: NATUREZA, CAUSAS E CONTROLO	51
TÓPICO 12: MOTIVAÇÃO	55
TÓPICO 13: TEORIA DA VINCULAÇÃO	59
TÓPICO 14: EDUCAÇÃO ENCORAJADORA	63
TÓPICO 15: COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL	67
TÓPICO 16: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	71
TÓPICO 17: TEORIA DA DISSONÂNCIA COGNITIVA	75
TÓPICO 18: LINGUAGEM E COGNIÇÃO	79
TÓPICO 19: MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO	83
TÓPICO 20: DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	87
TÓPICO 21: INFLUÊNCIA SOCIAL	91
TÓPICO 22: ESTILOS DE APRENDIZAGEM	95
TÓPICO 23: DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL NA ADOLESCÊNCIA	100
TÓPICO 24: SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR	105
TÓPICO 25: DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS	109
TÓPICO 26: GRUPOS EM PSICOLOGIA SOCIAL	115
TÓPICO 27: APRENDIZAGEM COOPERATIVA	119
TÓPICO 28: IDENTIDADE	123
TÓPICO 29: EXPETATIVAS NA SALA DE AULA: EFEITO PIGMALIÃO	127
TÓPICO 30: METACOGNIÇÃO	131

Introdução

A *flipped classroom* (FC), sala de aula invertida, é uma abordagem educativa que, tal como o nome sugere, inverte o modelo tradicional de ensino. Numa sala de aula típica, de acordo com o método expositivo, os/as estudantes ouvem a exposição do/a professor/a e recebem instruções diretas durante o tempo de aula, trabalhando depois em tarefas e projetos de forma independente, em casa. Numa *flipped classroom*, o conteúdo educativo é apresentado ao/às estudantes fora da sala de aula, muitas vezes através de aulas em vídeo ou materiais *online*, e o tempo de aula é dedicado a debates e atividades interativas e de colaboração.

Embora a utilização do método *flipped classroom* tenha múltiplas vantagens e esteja a ganhar popularidade, os/as investigadores/as e os profissionais indicam que entre as barreiras à utilização generalizada deste método se encontra o tempo adicional e o apoio tecnológico para o desenvolvimento das atividades. A abordagem invertida implica frequentemente um investimento significativo de tempo e energia por parte dos/as docentes (por exemplo, gravação de aulas em vídeo; conceção de atividades adicionais na aula). Recomenda-se, por isso, que os/as docentes que estão a inverter os seus cursos trabalhem em equipa. Ao trabalhar em equipa, podem partilhar as suas experiências de implementação de *flipped classroom*, bem como os seus recursos didáticos.

No decurso do projeto "*Developing Flipped Methods for Teaching*" foram desenvolvidos materiais pedagógicos de aprendizagem invertida (tarefas fora da sala de aula, ferramentas de pré-avaliação, atividades em sala de aula) para o ensino de disciplinas introdutórias de psicologia durante um ano letivo. Através da colaboração de seis instituições de ensino, os materiais desenvolvidos estão disponíveis em sete línguas (inglês, romeno, húngaro, português, búlgaro, eslovaco e grego), colmatando uma ou a? lacuna entre a investigação e a prática educativa. O principal resultado intelectual do projeto são os materiais pedagógicos para o ensino de 30 temas em psicologia com métodos de *flipped classroom*.

Os materiais pedagógicos desenvolvidos ajudam a ultrapassar as dificuldades de elaboração de múltiplos materiais para o ensino com a conceção de *flipped classroom*. Cada material pedagógico é composto por um vídeo instrutivo associado a avaliações formativas de baixo risco, bem como a uma proposta de atividades na sala de aula (descritas neste guia) e a instrumentos de avaliação, para avaliar os resultados da aprendizagem. Os vídeos educativos, com a duração de 10-15 minutos, podem ser acedidos no canal do *YouTube Flipped Methods in Psychology*. São narrados numa das seguintes línguas: húngaro, português, búlgaro, eslovaco e grego, e traduzidos (legendados) em inglês e romeno, para além das já referidas.

O presente guia contém atividades recomendadas para o ensino de alguns conceitos básicos da psicologia. O anexo contém testes pré-aula e pós-aula associados a cada tema. O pré-teste inclui oito questões fechadas, com respostas de escolha única ou múltipla. Recomenda-se que sejam preenchidos pelos/as estudantes após a visualização do vídeo educativo (normalmente em casa, antes do início das atividades letivas na sala de aula). O pós-teste é composto por, pelo menos, quatro perguntas abertas, a utilizar após o fim das atividades de ensino relacionadas com as matérias específicas. Os testes destinam-se a ser utilizados como pontos de partida para os/as docentes interessados/as, que podem utilizá-los para elaborar os seus próprios testes.

Os/as docentes de instituições de ensino superior e secundário podem aceder aos materiais necessários para ensinar a disciplina de psicologia com a metodologia *flipped classroom*. Os estudos indicam que, ao mudar os métodos tradicionais para a sala de aula invertida, o desempenho e a satisfação dos/as estudantes melhoram. Os métodos *flipped classroom* aumentam a motivação dos/as estudantes, a sua autoconfiança e o seu empenho em aprender. Neste sentido, propõe-se que utilize este guia como ponto de partida para inverter a sua aula de

psicologia e colabore em projetos de investigação-ação para testar os seus efeitos em termos de resultados académicos e sociais.

Este guia pode ser descarregado a partir da página inicial do projeto: <http://www.kre.hu/dfm>

Instituições parceiras que contribuíram para a elaboração do guia:

- Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (Hungary)
- Mihai Eminescu Pedagogical High School (Romania)
- Burgas Free University (Bulgaria)
- University of Coimbra (Portugal)
- J. Selye University (Slovakia)
- European University Cyprus (Cyprus)

Tópico 1: Stress e capacidade de resposta

Mariya Aleksieva, PhD; Prof. Milen Baltov, PhD; Assoc. Prof. Krasimira Mineva, PhD; Assoc. Prof. Veselina Zhecheva, PhD; Assist. Gergana Kirova, Universidade Livre de Burgas, Bulgária

Antecedentes e justificação

Para a maioria das pessoas, a palavra *stress*, significa o ritmo da rotina diária da vida atual - engarrafamentos, carga de trabalho, escola, conflitos, tensão familiar e muitas outras situações que criam um sentimento de impotência, negatividade, apatia, depressão.

Na literatura, o conceito de *stress* surgiu há um século e meio. Em 1936, na secção "Letters to the Editor" da revista "Nature", foi publicada uma mensagem do fisiologista canadiano Hans Selye com o título "Syndrome caused by various damaging agents". O conceito de *stress* sofreu alterações significativas e é hoje muito utilizado. Não se trata apenas de reações a efeitos físicos nocivos, mas também de quaisquer acontecimentos que provoquem emoções negativas. Em determinadas quantidades, o *stress* é útil porque estimula a motivação, a rápida adaptabilidade e reações em momentos cruciais, a resistência física.

O *stress*, enquanto conceito, denota a acumulação de uma quantidade de emoções negativas que cada um de nós experimenta em determinadas situações. Em geral, é um processo fisiológico e psicológico através do qual mostramos uma certa reação a vários acontecimentos ou situações em que somos obrigados a aumentar as exigências e a exercer pressão sobre nós.

Qualquer mudança na nossa vida à qual nos adaptamos, de uma forma ou de outra, é acompanhada de *stress*. Mesmo as mudanças positivas podem, por vezes, ser stressantes. De acordo com Hans Selye (o pai da teoria científica do *stress*), o *stress* positivo deve ser chamado de *stress* e o *stress* negativo deve ser chamado de angústia. Por conseguinte, podemos afirmar com segurança que o *stress* é simultaneamente um "assassino" e uma "força vital". É algo normal quando não é demasiado forte, não é demasiado longo, não perturba a rotina da nossa vida e não afeta a nossa saúde. Se conseguirmos canalizar adequadamente as nossas emoções, aceitá-las, processá-las, expressá-las e não as 'engolir', conseguir controlá-las e não deixar que nos controlem, então as coisas acontecem de uma forma realmente diferente e mais saudável.

Tópicos principais

- Conceito de *stress*
- Teorias
- Fatores de *stress* ambiental
- Variáveis contextuais (fatores situacionais)
- Diferenças individuais
- Avaliação cognitiva
- Tipos de *stress*
- Sintomas de perturbação de *stress* pós-traumático
- Lidar com o *stress*
- Fatores de *stress* que não podem ser controlados
- Fatores de *stress* que podem ser controlados

Objetivos de aprendizagem

O objetivo geral da aula é familiarizar os/as estudantes com os padrões de *stress*, a influência dos fatores ambientais, os fatores biológicos e genéticos, bem como explicações sobre a ansiedade, os tipos de perturbações de ansiedade e as técnicas e métodos para lidar com a ansiedade generalizada e os ataques de pânico.

A especificidade do objetivo está orientada para a familiarização com técnicas para lidar com o stress e a ansiedade, a sua eficácia e os resultados esperados.

O objetivo é alcançado através de tarefas específicas, diretamente orientadas para os principais parâmetros em que a lição é apresentada.

Resultados esperados

Conhecimentos, competências e atitudes que os/as estudantes deverão adquirir no final deste módulo.

- Ao nível do CONHECIMENTO: os/as aprendentes familiarizam-se com a essência do *stress*, com os fatores de *stress* do ambiente, com os tipos de stress e as formas como se manifesta, conhecem técnicas para lidar com o *stress*.
- Ao nível das COMPETÊNCIAS: os aprendentes são capazes de distinguir os tipos de *stress*; distinguir entre stressores controláveis e incontroláveis; são capazes de aplicar técnicas para ultrapassar o stress.
- Ao nível das RELAÇÕES: o/a estudante é capaz de resolver casos relacionados com situações reais do ambiente que o rodeia e de propor técnicas para ultrapassar situações de *stress*.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- pede-se aos/as estudantes que vejam uma aula em vídeo sobre *Stress and Coping* disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.
- foi preparado um teste pré-aula com perguntas de tipo fechado para os/as estudantes (ver Anexo). As perguntas visam os parâmetros mais gerais do tema.

Atividades em sala de aula

Atividade 1. Durante a aula "Estudo de caso"

O/a docente prepara uma atividade introdutória utilizando o método de estudo de caso. Para o efeito, os/as estudantes são divididos em grupos de 3-4. Cada grupo recebe um estudo de caso, cujo objetivo é desenvolver competências de comunicação ao dar feedback em situações de stress.

- 1. Está a caminhar no passeio e um carro que passa espalha lama fina na sua roupa. Como é que se sente? O que é que faria?
- 2. O/a docente da turma quer que dê explicações urgentes sobre uma queixa feita pelo teu colega. Como é que se sente? O que farias?
- 3. Durante a sua pausa, vai buscar uma sandes ao quiosque. O vendedor que o atende explica-lhe que tem de esperar 15 minutos. O que é que vai fazer?
- 4. O seu telemóvel não pára de tocar a altas horas da noite. Pega no telefone, mas do outro lado há silêncio. Como é que se sente? O que é que faria?
- 5. Alguém pisa os teus sapatos no autocarro, mas não pede desculpa. Como é que se sente? O que é que faria?

- 6. Durante a semana em curso, um/a colega diz-lhe que o/a docente de matemática ameaçou fazer um teste sem informar a turma com antecedência. Começa a preocupar-se. Quais são os motivos da tua preocupação? O que vais fazer para ultrapassar esta situação?

As equipas dispõem de 3 a 5 minutos para se familiarizarem com os estudos de caso, comentá-los e decidir sobre as respostas às perguntas que lhes são colocadas. Cada equipa é apresentada por um orador que apresenta aos outros o conteúdo do estudo de caso e a decisão da equipa.

Atividade 2. Programa antistress

Após o debate, é abordado o tema do stress e da forma de lidar com esta condição.

Segue-se uma nova divisão da turma em equipas de 5-6 pessoas.

A tarefa de cada equipa é desenvolver o seu próprio programa antistress.

O/a docente apresenta aos/às participantes os passos básicos para desenvolverem o seu próprio programa antistress:

- 1. Autoavaliação das reações ao stress.
- 2. Análise das próprias queixas em relação ao estado de saúde.
- 3. Estabelecer um objetivo - por exemplo, criar um regime relacionado com a manutenção de um estado emocional normal e saudável.
- 4. Tomar a decisão de cumprir as regras de conforto e o programa de aconchego.
- 5. Fazer um acordo consigo próprio e colocá-lo num lugar de destaque.
- 6. Marcação de exercícios de relaxamento: movimentos, passeios, relaxamento, treino autogénico, desporto, dieta.
- 7. Determinar o tempo /limite - minutos, horas/, o local e a frequência /diariamente, de dois em dois dias, semanalmente/.

O tempo para completar o programa é de 30 minutos. Após a sua expiração, o orador de cada equipa apresenta o programa da equipa a todos. Segue-se um debate, perguntas e respostas.

Como resumo da atividade, o/a docente deve explicar que, na prática, não é necessário começar com tudo o que pode ser feito no sentido de eliminar a tensão e o stress. Um ou dois exercícios são suficientes até que se forme um hábito permanente, podendo depois ser complementados com outras técnicas e movimentos. A barreira psicológica aqui é ultrapassar a sensação de que não há tempo.

O conselho, neste caso, é começar com 5-10 minutos por dia. Por último, mas não menos importante, deve saber-se que o programa terá um efeito mais duradouro, quanto mais tempo for implementado no tempo - meses, um ano.

Depois da aula - Testes

A atividade pós-aula denominada *Stress e Lidar com o Stress - Pós-teste* (ver Anexo) envolve a avaliação dos conhecimentos dos/as estudantes através da realização de um teste. Ao contrário do teste anterior à aula, neste teste todas as perguntas são abertas, bem como o seu conteúdo.

Modelo de interação

- Formação presencial durante as atividades introdutórias - resolução de casos, divisão em equipas; desenvolvimento de um programa antistress;
- Os grupos trabalham através da resolução de estudos de caso e do desenvolvimento de um programa antistress de equipa.

- Trabalho individual - para completar os testes e ver o material vídeo em casa.

Avaliação e recomendações

Cada estudante recebe uma nota individual com base nos resultados do teste antes da aula.

Cada equipa, com base no desempenho da tarefa na sala de aula, recebe uma avaliação qualitativa do seu trabalho com base nas apresentações apresentadas pelas equipas individuais. Isto cria uma competição entre as equipas em termos de pensamento crítico e criatividade na criação de programas antistress de equipa.

O/a docente deve desenvolver os seus próprios critérios, adaptados à idade e às características individuais dos/as estudantes e relacionados com os resultados esperados das respostas ao teste depois de os/as estudantes terem visto a aula em vídeo.

Notas para o/a docente

É importante que o/a docente preste atenção:

- A preparação preliminar para o trabalho sobre o tema.
- Uma seleção de estudos de casos, orientados para as características individuais e educativas dos/as estudantes (os estudos de casos propostos são exemplares).
- A tarefa de equipa - pensar na forma como os/as estudantes serão divididos em equipas.
- Ter em conta o tempo necessário para o trabalho e para apresentar as soluções do teste e os programas antistress da equipa.

O/a docente deve preparar instruções breves e claras sobre a realização do teste antes da aula e do teste depois da vídeo-aula; instruções sobre a vídeo-aula (aquilo a que os/as estudantes devem prestar atenção).

Leituras complementares

Peel, Norman, *The Power of Positive Thinking*, Kibea, 2022

Petermann, Ulrike, *The Captain Nemo Stories: Tales for Coping with Fear and Stress*, East-West, 2018

Wilkinson Gregg, *Stress. What We Should Know About It*, SoftPress, 2007

McGonigle, Kelly, *Stress - Friend or Foe*, The Nest, 2023

Carnegie, Dale, *How to Overcome Anxiety and Stress*, Hummingbird, 2013

Crichton, Emily, *Depression and Stress Free! Technique for emotional liberation (TEO)*, Parity, 2017

Tópico 2: Resolução de problemas

*Mariya Aleksieva, Milen Baltov, Krasimira Mineva, Veselina Zhecheva, Gergana Kirova
Universidade Livre de Burgas, Bulgária*

Antecedentes e justificação

A aquisição de conhecimentos aprofundados sobre a resolução de problemas e a formação de competências para a tomada de decisões são de grande importância para a adaptação social e a comunicação interpessoal dos adolescentes. Os conhecimentos e as competências sobre o tema estão relacionados com o desenvolvimento da competência social e da inteligência emocional dos/as estudantes, com o aumento da sua autoeficácia em várias situações da vida e com o desenvolvimento de aspetos positivos da autoimagem e de uma autoestima realisticamente elevada. O tema está relacionado com outros aspetos do funcionamento psicossocial adaptativo, como a motivação para a realização, a felicidade e a satisfação com a vida.

Tópicos principais

Definições, ciclo de resolução de problemas, tipos de problemas, tipos de heurísticas, o papel do insight na resolução de problemas e tipos de insight, barreiras à resolução de problemas, o papel da perícia e da criatividade na resolução de problemas e processos neuropsicológicos na resolução de problemas.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Utilizar definições e identificar corretamente situações problemáticas.
- Diferenciar os tipos de problemas (bem ou mal definidos).
- Utilizar na prática o ciclo de resolução de situações problemáticas.
- Utilizar adequadamente os tipos de atalhos mentais para a resolução de problemas (heurística).
- Aumentar o nível de autorreflexão dos/as estudantes relativamente ao papel e aos tipos de insight no ciclo de resolução de situações problemáticas, bem como aos obstáculos à obtenção de soluções neste processo.
- Compreender o papel do conhecimento especializado, dos processos neuropsicológicos e da criatividade na resolução de problemas reais.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- foi preparado um teste pré-aula com perguntas de tipo fechado para os/as estudantes (ver Anexo).
- é pedido aos/as estudantes que assistam a uma aula em vídeo sobre *Resolução de Problemas* disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

O feedback obtido ao lidar com os itens do teste ajudará os/as estudantes e os professores a planear e a trabalhar com sucesso na sala de aula para clarificar ambiguidades relativas a conceitos, teorias e padrões relacionados com o processo de resolução de problemas.

Padrão de interação

Durante a aula, o/a docente dá aos/as estudantes a oportunidade de alargarem os seus conhecimentos sobre o tema e de compreenderem melhor a informação apresentada no vídeo, conhecendo fontes literárias adicionais e recursos da Internet sobre o tema, apresentando os

textos preparados através de multimédia e realizando um debate em grupo sobre as dificuldades no processo de trabalho de grupo (Atividade I).

Os/as estudantes terão a oportunidade de praticar a resolução de uma situação-problema específica, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos sobre o ciclo de resolução de problemas (Atividade II).

Por último, através de um processo de grupo que utiliza o método de promoção do pensamento criativo, o brainstorming, os/as estudantes poderão explorar o papel da criatividade e os tipos de perspicácia na resolução de problemas (Atividade III).

Atividade 1. Criação de apresentações curtas

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 90 minutos

Descrição das atividades:

O/a docente divide o grupo em pequenos grupos de 5 participantes cada. Cada grupo tem de criar uma breve apresentação multimédia de 10 minutos, utilizando literatura adicional e recursos da Internet de acesso livre sobre várias questões relacionadas com o tópico apresentado no vídeo, tais como o ciclo de resolução de problemas, os tipos de heurísticas e o seu papel na resolução de situações problemáticas e o papel do pensamento criativo na procura de soluções inovadoras.

Após a conclusão do trabalho de grupo, os/as estudantes de cada grupo partilham com os outros as apresentações multimédia concluídas. Segue-se um breve debate sobre as dificuldades e a sua superação no trabalho conjunto da tarefa

Atividade 2. Resolução de uma situação problemática

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 60 minutos

Materiais: um flipchart, folhas brancas de flip-chart e marcadores

Descrição das atividades:

O/a docente divide o grupo de estudantes em três pequenos grupos de 5 participantes cada e apresenta a cada grupo uma situação problemática (ver Pfeiffer, 1991; Pfeiffer & Jones, 1974) para a resolver aplicando o ciclo de resolução de problemas. Cada grupo descreve o seu trabalho sobre as etapas individuais de resolução da situação problemática numa folha de *flipchart* e, no final do exercício, apresenta a sua solução e o processo para a alcançar.

Atividade 3. Resolução criativa de problemas

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 60 minutos

Descrição das atividades:

O/a docente seleciona uma situação-problema (ver Pfeiffer, 1991; Pfeiffer & Jones, 1974) e apresenta-a a um grupo de estudantes - para explorar o papel da criatividade e os tipos de perspicácia na resolução de problemas. Faz uma breve apresentação do método para estimular o pensamento criativo (Brainstorming) e incentiva o grupo a começar a trabalhar na tarefa dada, aplicando este método. No final do exercício, é realizado um debate para partilhar as experiências pessoais dos participantes e os resultados da exploração do papel da criatividade e da perspicácia na resolução de problemas.

Depois da aula - Testes

Após a realização do trabalho na aula, o/a docente propõe aos/às estudantes a realização de um pós-teste (ver anexo), processa os resultados e fornece aos que realizaram o teste um feedback sobre o nível de conhecimentos que adquiriram sobre o tema da resolução de problemas.

Notas para o/a docente

O/a docente prepara antecipadamente as situações problemáticas e os materiais (flip charts, folhas de papel brancas e marcadores) para o trabalho na aula. Os/as estudantes têm de trazer o computador e o equipamento de apresentação necessários para preparar e partilhar apresentações multimédia. O/a docente deve estar disposto a remeter os/as estudantes para a literatura adequada e outros recursos disponíveis na Internet sobre o tema da aula.

Leituras complementares

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.

Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge university press.

Pfeiffer, J. (1991). *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, Volume IX, 1st Edition, Pfeiffer.

Pfeiffer, J., Jones., J. (Eds.). (1974). *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*. Vol. 1-4, 2. ed., La Jolla, Ca : Univ. Associates.

Sternberg, R. (2011). *Cognitive Psychology*. 6th Edition. Cengage Learning

Tópico 3: Teoria da mente

Eleonora Papaleontiou-Louca, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação

Na interação humana, para antecipar os comportamentos dos outros, compreender as suas intenções, crenças e desejos, interpretar as suas ações, cada um de nós baseia-se numa psicologia de "senso comum" que nos permite atribuir pensamentos, emoções, intenções, expectativas a nós próprios e aos outros (Kyriakopoulou, 2012). A Teoria da Mente é a capacidade que permite a uma pessoa atribuir estados mentais (por exemplo, crenças, desejos, sentimentos, planos, percepções, intenções, expectativas, vontades, etc.) a si própria e aos outros, a fim de interpretar o comportamento (Premack & Woodruff, 1978). A Teoria da Mente é também a compreensão que o indivíduo tem dos estados mentais de si próprio e dos outros.

O desenvolvimento psicossocial depende em grande medida do desenvolvimento da Teoria da Mente nas crianças, o que as torna menos teimosas e egocêntricas e mais cooperantes, uma vez que conseguem ver e compreender mais facilmente o ponto de vista dos outros.

O que aconteceria se não existisse Teoria da Mente? "Imagine um ser hipotético que não sabe nada sobre a mente... O mundo social, o mundo de si próprio e dos outros seria um espaço vazio para este ser.... Poderia ver e ouvir outras pessoas, mas não saberia nada sobre os estados mentais que dirigem o comportamento das pessoas" (Wellman, 1985, pp.169-170).

Os resultados da investigação sugerem que o uso da linguagem sobre estados mentais, pela mãe, prediz a compreensão posterior da Teoria da Mente das crianças (Ruffman et al; 2002). A interação mãe-criança caracterizada pelo uso de linguagem sobre estados mentais está positivamente relacionada com a Teoria da Mente da criança (Youngblade & Dunn, 1995; Hughes & Dunn, 1998). As relações entre o uso materno de discurso elaborativo sobre estados mentais e a compreensão de estados mentais por parte das crianças são apoiadas por outros estudos (Ontai & Thompson, 2002; Peterson & Slaughter, 2003).

Além disso, o uso de linguagem sobre processos mentais pela criança em conversas com irmãos e amigos aos 47 meses de idade apresenta-se correlacionado com o desempenho em tarefas de falsa crença (Brown, et al; 1996). As crianças que, aos 47 meses de idade, apresentavam um melhor desempenho em tarefas de falsa crença, engano e compreensão de emoções, relatavam de forma mais satisfatória e diferenciada as emoções da mãe e dos irmãos sete meses mais tarde (Dunn & Hughes, 1998). As diferenças individuais na frequência do discurso mental em diádes de jogos fraternos, observadas em crianças de 3:11 anos, correlacionaram-se com desempenhos avaliados 13 meses mais tarde em tarefas de falsa crença e tarefas relativas à compreensão das emoções (Hughes & Dunn, 1998). A investigação de Dunn sobre as diferenças individuais na competência social da criança revelou que, aos 40 meses de idade, as diferenças individuais na compreensão social estavam associadas a variáveis familiares, tais como a participação em conversas sobre sentimentos e causalidade comportamental, e jogos cooperativos com irmãos, avaliados 7 meses antes (Dunn et al, 1991).

Outras investigações sobre as brincadeiras de faz-de-conta entre irmãos (Youngblade & Dunn, 1995; Hove et al, 1998) valorizaram a hipótese - apoiada por estudos sobre as relações entre o tamanho da família e o desenvolvimento da Teoria da Mente (Perner et al, 1994; Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al, 1996; Ruffman et al, 1998) - de que as crianças compreendem a mente através da interação intensiva com os cuidadores e os irmãos. Estes resultados sugerem indirectamente a importância da interação linguística entre a criança e a família para o desenvolvimento da teoria da mente ou, em todo o caso, levam-nos a examinar em pormenor a relação entre o discurso mental na família e o desenvolvimento da compreensão da mente.

Conceitos-chave

"Teoria da mente", estados mentais de si próprio e dos outros, compreensão da mente das pessoas, interpretação do comportamento, compreensão social

Objetivos de aprendizagem

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Definir o termo "Teoria da Mente".
- Explicar como podemos avaliar a Teoria da Mente de crianças pequenas, indicando três testes de avaliação e descrevendo um deles.
- Dar duas indicações possíveis sobre as capacidades que as crianças podem possuir quando têm sucesso em testes de falsas crenças.
- Referir duas explicações possíveis para o insucesso nos Testes de Falsas Crenças.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "Teoria da Mente" (o vídeo está disponível no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology"), para se prepararem para a aula.

É muito importante que identifiquem os principais aspetos do termo "Teoria da Mente" e que sejam capazes de dar alguns exemplos deste fenómeno na vida quotidiana das crianças.

Além disso, os/as estudantes serão incentivados a preencher um breve questionário (ver Anexo: Pré-teste), a fim de verificar a sua compreensão do vídeo..

O/a docente analisará os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o/a docente distribui os/as estudantes por grupos de 5 e pede-lhes que escolham, de entre cinco definições, a que melhor se aplica ao termo "Teoria da Mente" e que justifiquem a sua decisão num debate com toda a turma (Atividade 1).

Em seguida, os/as estudantes são incentivados a inventar o seu próprio cenário de "Falsa - Crença" para crianças em idade pré-escolar, a apresentá-lo a toda a turma e a explicar como se espera que funcione (Atividade 2).

Finalmente, os/as estudantes, trabalhando novamente em grupos, são encorajados a identificar 2 razões para as crianças terem sucesso nos testes de Falsa Crença e 2 razões para falharem nesses testes. Os resultados são apresentados e discutidos com toda a turma (Atividade 3).

Depois da aula, o/a docente pedirá aos/às estudantes, se assim o desejarem, que realizem um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). o/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo sobre a definição da ToM

Objetivo: Explorar a compreensão dos/as estudantes sobre a definição de "Teoria da Mente" e os seus componentes básicos.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Cartões com definições de "ToM", debates orais e, eventualmente, papel e caneta

Descrição da atividade: O/a docente distribui os/as estudantes por grupos de 5 e pede-lhes que escolham, de entre cinco definições dadas, a que melhor se aplica ao termo "Teoria da Mente" e que justifiquem a sua decisão num debate com toda a turma.

Atividade 2: Desenvolver cenários de 'falsas crenças'

Objetivos:

- Assegurar que os/as estudantes compreendem o conceito e a estrutura de um teste de "Falsas Crenças", pedindo-lhes que inventem os seus próprios cenários de "Falsas Crenças".
- Incentivar a participação ativa dos/as estudantes e promover as suas capacidades criativas.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 40 minutos

Ferramentas: Fantoches, chávenas, caixas e outros objetos/ brinquedos pequenos

Descrição da atividade:

Os/as estudantes são incentivados/as a trabalhar em grupos e a desenvolver/inventar o seu próprio cenário de "Falsas - Crenças" para crianças em idade pré-escolar, a apresentá-lo a toda a turma e a explicar como se espera que funcione.

Atividade 3: Apresentação de posters

Objetivo: Esclarecer os/as estudantes sobre as razões pelas quais as crianças pequenas podem ter sucesso ou fracassar em tarefas de crenças falsas

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 30 minutos

Ferramentas: Marcador de cor, folhas A1 (tamanho de cartaz), autocolante azul

Descrição da atividade:

Os/as estudantes trabalham novamente em grupos de 5 e são encorajados a identificar 2 razões para as crianças terem sucesso nos testes de Falsa Crença e 2 razões para falharem nesses testes e a escrevê-las com marcadores em cartaz. Os cartazes são colados nas paredes e as conclusões são apresentadas e debatidas com toda a turma.

Leituras adicionais

Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*, 13–38.

Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (Eds.). (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Baron-Cohen, Simon (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In Whiten, Andrew (ed.). *Natural theories of mind: evolution, development, and simulation of everyday mindreading*. Blackwell. (pp. 233–251). ISBN 9780631171942.

- Bartsch & Wellman, (1995). *Children Talk About the Mind*. Oxford University Press.
- Brown, J.R., Donelan-McCall, N. & Dunn J. (1996). Why Talk about Mental States? The Significance of Children's Conversations with Friends, Siblings, and Mothers. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01767.x>
- Carruthers, P. (1996). Simulation and self-knowledge: a defense of the theory-theory. In P. Carruthers & P.K. Smith, Eds. *Theories of theories of mind*. Cambridge University Press.
- Dunn J. & Hughes C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Dunn J., Brown J., Beardsall L. (1991). Family talk about emotions, and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Duval, C., Piolino, P., Benjamin, A., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Age Effects on Different Components of Theory of Mind. *Consciousness and Cognition*. 20 (3), 627-642. doi:10.1016/j.concog.2010.10.025. PMID 21111637. S2CID 7877493.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). Cambridge University Press.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15(1), 95-120. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1)
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 1-14, 29-113. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00028636>.
- Henry, J. D.; Phillips, L. H.; Ruffman, T. & Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*. 28 (3), 826-839. doi:10.1037/a0030677. PMID 23276217.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>
- Ian., A. (2011). *Mindreaders : the cognitive basis of "theory of mind"*. Psychology Press. ISBN 9780203833926. OCLC 705929873.
- Jenkins, J.M., & Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children . *Developmental Psychology*, 32, 70-78 .
- Kalbe, E. (2010). Dissociating Cognitive from Affective Theory of Mind: A TMS Study. *Cortex*, 46 (6), 769-780. doi:10.1016/j.cortex.2009.07.010. PMID 19709653. S2CID 16815856.
- Lewis, C., Freeman, N., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. (1996). Social influences on false- belief access: Sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (2), 142-154. doi:10.1044/1058-0360(2006/014). PMID 16782686. S2CID 28828189.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78 (2), 622-646. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x. PMID 17381794.

- Mitchell, P. (2011). Acquiring a Theory of Mind. In Alan Slater, & Gavin Bremner (eds.) *An Introduction to Developmental Psychology*. Second Edition, BPS Blackwell. page 371
- Mitchell, P. (2011). Acquiring a theory of mind. In Slater, Alan; Bremner, J. Gavin (eds.). *An introduction to developmental psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc. pp. 381–406. ISBN 9781118767207.
- O'Brien, K., Slaughter, V., Peterson, C.C. (2011). Sibling influences on theory of mind development for children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52 (6), 713–719. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02389.x. PMID 21418062. Retrieved 18 May 2021.
- Ontai L.L. &Thompson, R.A. (2008). Attachment, Parent–Child Discourse andTheory-of-Mind Development. *Social Development*, 17(1), 1-210. University of California, Davis
- Papaleontiou - Louca, E. & Thoma, N. (2014). A Review of Young Children’s Metacognitive Ability of Introspection in Contemporary Perspectives in Theory of Mind in Early Childhood Education, (ed. Saharo, O.) 225-242. Information Age Publishing.
- Papaleontiou - Louca, E. (2008). *Metacognition and Young Children's Theory of Mind*. Cambridge Scholars Press.
- Papaleontiou- Louca, E (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children, *New Ideas in Psychology*, 54, 56-62, ISSN 0732-118X, <https://doi.org/10.1016-j.newideapsych.2019.01.005>
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs . *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Peterson, C. et al. (2016). Peer Social Skills and Theory of Mind in Children with Autism, Deafness, or Typical Development. *Developmental Psychology*, 52 (1), 46–57. doi:10.1037/a0039833. PMID 26524383.[permanent dead link]
- Peterson, C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: Mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18(3), 399–429. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00041-8)
- Premack & Woodruff (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Reiter, A. M. F.; Kanske, P., Eppinger, B, & Li, S. (2017). The Aging of the Social Mind - Differential Effects on Components of Social Understanding. *Scientific Reports*, 7 (1), 11046. Bibcode:2017NatSR...711046R. doi:10.1038/s41598-017-10669-4. ISSN 2045-2322. PMC 5591220. PMID 28887491.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W.(1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161–174.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe E. (2002). The Relation between Children’s and Mothers’ Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73, 3, 734–751.
- Sabbagh, M.A.; Moses, L.J.; Shiverick, S (2006). Executive functioning and preschoolers' understanding of false beliefs, false photographs, and false signs. *Child Development*, 77 (4), 1034–1049. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00917.x. PMID 16942504.
- Shahaecian, A., Peterson, C. C.; Slaughter, V. & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1239–1247. doi:10.1037/a0023899. PMID 21639620.

Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75 (2), 523–541. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x. ISSN 1467-8624. PMID 15056204. S2CID 5562001.

Wellman, H. M. (1985). The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection* (pp.169-206). Academic Press.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472–1492.

Tópico 4: Saúde Mental da Criança e Adolescente

Constantina Demetriou, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação

A saúde mental é uma componente crucial do desenvolvimento e da saúde de uma criança. É uma característica importante da psicologia de uma criança porque bons níveis de saúde mental ajudam-na a desenvolver-se de forma saudável a nível social, emocional, mental e físico. A saúde mental das crianças e dos/as adolescentes está associada à forma como pensam e sentem em relação a si próprios e às pessoas que os/as rodeiam. Quando as crianças têm uma boa saúde mental, são felizes, desenvolvem o sentimento de felicidade e satisfação, aprendem mais facilmente, desenvolvem relações saudáveis com a família e os colegas e lidam melhor com os seus sentimentos. Quando as crianças e/ou adolescentes enfrentam problemas de saúde mental, tornam-se mais vulneráveis a desenvolver problemas de comportamento e sentimentos negativos, como a angústia, a ansiedade, a tristeza e a raiva. A compreensão dos comportamentos normais e anormais das crianças e dos/as adolescentes está diretamente associada à compreensão da sua saúde mental.

Tópicos principais

saúde mental, psicopatologia, comportamento anormal, angústia, resiliência mental, ansiedade, avaliação, disfunção, fatores de risco, fatores de proteção

Objetivos de aprendizagem:

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Definir saúde mental e interpretá-la no contexto da qualidade de vida da criança e do/a adolescente.
- Identificar as características básicas da saúde mental da criança e do/a adolescente.
- Compreender a existência de uma boa saúde mental.
- Conhecer os problemas de saúde mental das crianças e adolescentes.
- Reconhecer os principais critérios de observação de um comportamento anormal.
- Discutir as causas do desenvolvimento de comportamentos psicopatológicos.
- Explorar os fatores de proteção da psicopatologia da criança e do/a adolescente.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "Saúde Mental da Criança e do/a Adolescente" (o vídeo está disponível no canal do YouTube "*Flipped Methods in Psychology*"), para se prepararem para a aula. É muito importante que identifiquem os principais aspetos deste tópico e que deem ênfase à observação e à distinção entre comportamentos normais e anormais. Além disso, terão de ser capazes de descrever os fatores de risco e de proteção da psicopatologia da criança e do/a adolescente.

Para além disso, os/as estudantes serão encorajados/as a preencher um questionário (ver Anexo: Pré-teste) para verificar a compreensão do vídeo.

O/a docente analisará então os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o/a professor/a começará por fazer uma pergunta geral sobre a compreensão dos/as estudantes relativamente às principais definições. Depois disso, apresentará os resultados do pré-teste e discuti-los-á com os/as estudantes (Atividade 1). Para além disso, o/a professor/a

fará uma apresentação sobre os critérios do comportamento anormal. Paralelamente, explicará o procedimento de avaliação numa sessão clínica, a fim de observar perturbações. Com base nesta apresentação, solicitará a realização da Atividade 2. Por fim, fará outra apresentação explicando os fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento ou não de problemas psicopatológicos em crianças e adolescentes. Nesta apresentação, o/a professor/a utilizará tabelas e matrizes para mostrar os resultados da investigação e a revisão da literatura. Em seguida, os/as estudantes realizarão a Atividade 3.

Depois da aula, o/a professor/a pedirá aos/as estudantes, se assim o desejarem, que preencham um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). O/a docente avaliará os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo sobre as definições

Objetivo: Explorar a compreensão dos/as estudantes sobre a definição de saúde mental e a sua existência em crianças e adolescentes.

Participantes: Grupo de 4 estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Caneta e papel

Descrição da atividade: Durante este debate, os/as estudantes serão divididos em grupos de 4 pessoas para discutir os seus erros e sugerir as respostas corretas com base nas respostas que deram no pré-teste. Assim, terão a oportunidade de trabalhar em conjunto para atingir o objetivo comum que é responder corretamente às perguntas do pré-teste. De seguida, o/a professor/a apresentará os resultados das suas análises com base nas respostas dadas no pré-teste. Em seguida, em conjunto, identificam e clarificam os pontos principais e corrigem os erros que cometerem.

Atividade 2: Identificar um problema de saúde mental em adolescentes - Jogo de papéis.

Objetivo: examinar o comportamento de um/a adolescente em função das características do comportamento anormal, dos critérios e identificar o comportamento disfuncional. Esta atividade tem como objetivo desenvolver e avaliar uma simulação de *role play* clínico, em tempo real. Os/as estudantes terão a oportunidade de experimentar uma interação com um/a adolescente com ansiedade, na posição do/a psicólogo/a e/ou do/a observador/a e imitar uma sessão clínica real.

Participantes: Grupo de 4 estudantes

Duração: 50 minutos

Ferramentas: Computador, laboratório psicoterapêutico virtual

Descrição da atividade: Num laboratório psicoterapêutico virtual, os/as estudantes devem utilizar avatares para avaliar clinicamente um/a adolescente com problemas de ansiedade. Trata-se de uma atividade de *role play*. O/a docente será o/a adolescente, um/a estudante será o/a psicólogo/a e os/as outros/as três estudantes serão observadores. O/a "psicólogo/a" responde às perguntas (com base nos critérios de avaliação e nas características do comportamento anormal). Os/as observadores/as assistirão à sessão, terão de observar o comportamento do/a adolescente, relatar as suas respostas e decidir se existe ou não algum tipo de anomalia. Se

decidirem que existe um problema, terão de justificar a sua opinião e indicar quais os comportamentos que descrevem o problema, o incómodo, a disfunção e o desvio do comportamento normal.

Os utilizadores irão interagir através dos seus avatares, comunicando através de auscultadores áudio-microfone. Será realizada uma sessão de 30 minutos no laboratório virtual de informática, denominado "laboratório psicoterapêutico". O avatar psicólogo iniciará a sessão com o objetivo de avaliar as disfunções, o estado mental e a história psicossocial da criança. O/a docente atuará de forma flexível, seguindo uma folha de registo narrativa, enquanto o avatar psicólogo conduzirá o desenvolvimento da sessão com base na avaliação e na sintomatologia da ansiedade. Os/as observadores/as devem escrever notas reflexivas num fórum eletrónico. No final, haverá uma sessão de *debriefing* onde o/a docente facilitará uma discussão reflexiva sobre os resultados desta atividade.

Esta atividade dará aos/às estudantes a oportunidade de comunicar e utilizar algumas competências profissionais para avaliar um problema de saúde mental num/a adolescente. Além disso, os/as estudantes receberão *feedback* intrínseco em tempo real através das respostas do avatar adolescente, o que lhes permitirá experimentar diferentes estratégias e abordagens de trabalho com esta população.

Atividade 3: Jogo de cartas - Fatores de risco e de proteção

Objetivo: identificar fatores de risco e de proteção da psicopatologia em crianças e adolescentes.

Participantes: Todos/as os/as estudantes

Duração: 30 minutos

Ferramentas: Cartões, caneta e papel

Descrição da atividade: Os/as estudantes recebem pequenos cartões e é-lhes pedido que escrevam um conceito-chave de vários fatores que afetam a saúde mental da criança e adolescente. Os "rótulos" devem ser baseados nos fatores analisados pelo/a professor/a na aula.

Metade dos/as estudantes terá de escrever um rótulo que se refira a uma das quatro causas dos problemas de saúde mental. Exemplos de rótulos podem ser: mãe com depressão, baixa autoestima, má comunicação com os membros da família, *bullying*, etc.

A outra metade da turma terá de escrever etiquetas com base nos quatro fatores de proteção para promover uma boa saúde mental. Exemplos destes rótulos podem ser: brincar alegremente num parque infantil, ter uma alimentação equilibrada, confiança entre pares, etc.

Paralelamente aos cartões dos/as estudantes, o/a professor/a terá de preparar antecipadamente cartões que escrevam os principais tópicos dos quatro fatores de risco e dos quatro fatores de proteção.

Depois de todos os cartões terem sido etiquetados, vamos jogar o jogo chamado "Esconde-esconde". Teremos de virar todos os cartões (preparados pelo/a professor/a e pelo/a estudante) para não ver as etiquetas. Um a um, o/a estudante vira dois cartões. Se os dois cartões coincidirem (o que significa que o conceito-chave e o tópico coincidem (por exemplo, confiança entre pares - fator social), o/a estudante obtém um ponto. Se as duas cartas não corresponderem, o/a estudante devolve-as e o/a estudante seguinte joga. Segue-se o mesmo procedimento. O jogo termina quando todos os cartões tiverem sido virados. O/a estudante que ganhar mais pontos ganha o jogo.

Esta atividade conta com a participação ativa dos/as estudantes e permite-lhes adquirir conhecimentos sobre os exemplos de fatores de risco e de proteção.

Notas para o/a professor/a

Relativamente à atividade 2, o tema da ansiedade foi utilizado como exemplo. O/a docente tem a flexibilidade de escolher qualquer tipo de problema de saúde mental em crianças e adolescentes e de ajustar a atividade em conformidade. É muito importante que o/a professor/a conduza as suas respostas (como avatar do/a adolescente) de modo a mostrar claramente o desvio e a disfunção no comportamento do/a adolescente.

Relativamente à Atividade 3, o/a professor/a deve preparar, antes da aula, os cartões com os tópicos dos fatores de risco e de proteção. As suas escolhas devem basear-se nos fatores que são analisados tanto no vídeo (antes da aula) como na aula (durante a aula).

Referências adicionais

- Drabick, D. A. G., & Kendall, P. C. (201). Developmental psychopathology and the diagnosis of mental health problems among youth. *Clinical Psychology, 17*(4), 272-280. DOI: 10.1111/j.1468-2850.2010.01219.x.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). A child and adolescent mental problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 48*(7), 606 – 616. DOI: 10.1177/0004867414533834
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet, 378*(9801), 1515-1525. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)60827-1
- Gallarin, M., & Alonson-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: a predictive model. *Journal of Adolescence, 35*(6), 1601-1610. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012/07.002
- Essau, C. A., Lewisohn, P. M., Lim, J. X., Ho, M. R., & Rohde, P. (2018). Incidence, recurrence and comorbidity of anxiety disorders in four major developmental stages. *Journal of Affective Disorders, 228*, 248-253. DOI: 1016/j.jad.2017.12.014
- Ren, P., Qin, X., Zhang, Y., & Zhang, R. (2018). Is social support a cause or consequence of depression? A longitudinal study of adolescents. *Frontiers in Psychology, 9*, 1634. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.016

Tópico 5: Comunicação interpessoal

*Piedade Vaz-Rebelo, Graça Bidarra, Universidade de Coimbra, Portugal
Melinda Sajgó, Colégio Nacional de Pedagogia Mihai Eminescu, Roménia*

Antecedentes e justificação

A comunicação interpessoal é um aspeto essencial da interação humana e desempenha um papel vital na formação das nossas relações e experiências. Envolve não só a troca de informações, mas também a interpretação dessas informações tanto pelo emissor como pelo recetor. Uma comunicação eficaz exige que a mensagem enviada seja decodificada com exatidão pelo recetor e que seja dado feedback para garantir a compreensão mútua.

A comunicação ocorre em diversos contextos, como a família, a escola, o emprego ou a política, e pode ser feita face a face ou utilizando vários recursos e ferramentas, incluindo as redes sociais, o correio eletrónico ou o telefone. No entanto, apesar da disponibilidade destes diferentes canais de comunicação, a comunicação interpessoal continua a ser uma das formas mais críticas de comunicação.

A comunicação interpessoal é muito mais complexa do que o processo descrito pelo modelo de comunicação de Shannon e Weaver, que pressupõe que o emissor codifica e envia uma mensagem através de um canal para um ou mais recetores que a decodificam e interpretam, podendo dar feedback. Na realidade, há mudanças sucessivas entre "o que eu quero dizer" e "o que o outro entende", com inúmeros fatores que podem afetar o processo de comunicação, como o contexto, as características do emissor e do receptor, os quadros de referência e as experiências.

A comunicação verbal pode ser oral ou escrita, e a comunicação não verbal envolve a comunicação proxémica, cinestésica e paralinguística. A comunicação proxémica considera a forma como as pessoas se colocam em relação umas às outras e como isso pode ter uma função comunicativa. A comunicação cinestésica envolve movimentos corporais como acenar, gesticular e saltar, enquanto a comunicação paralinguística envolve a entoação, o tom de voz, a cadência, o timbre, entre outros aspetos.

A comunicação não verbal é uma forma privilegiada de transmitir sentimentos e emoções e acompanha a comunicação verbal, regulando a interação de forma tácita. Pode ter um carácter não consciente ou não intencional, e é essencial lê-la e interpretá-la com precisão para compreender as emoções subjacentes à mensagem. Por exemplo, as expressões faciais, a postura corporal e o tom de voz podem comunicar emoções como a alegria, a tristeza, a inquietação, o entusiasmo, a confiança e o desânimo.

Watzlawick, Bavelas e Jackson (2011), em *Pragmatics of Human Communication*, propuseram cinco axiomas para caracterizar a comunicação interpessoal. O axioma 1 postula que "Não se pode não comunicar", o que significa que tudo o que fazemos e dizemos é, de alguma forma, comunicação. Até o silêncio é uma forma de comunicação. O axioma 2 postula que a comunicação envolve conteúdo e forma, e que o mesmo conteúdo pode ser dito de forma diferente, o que também lhe pode dar um significado diferente. O axioma 3 postula que cada um de nós constrói sempre a sua versão do que observa e experimenta e, desta forma, define a sua relação com as outras pessoas. O axioma 4 afirma que, quando comunicamos, utilizamos dois tipos de códigos. O código digital utiliza sinais arbitrários e submete-se às leis da sintaxe e da semântica, enquanto o código analógico utiliza sinais relacionados com o que pretendemos significar, sendo todo o comportamento não verbal um exemplo deste tipo de código. O axioma 5 postula que a comunicação pode ser simétrica ou complementar, consoante a relação de forças ou de poder entre os participantes.

Em conclusão, a comunicação interpessoal é um processo complexo que envolve elementos verbais e não verbais e é influenciada por numerosos fatores, incluindo o contexto, as características do emissor e do receptor e a natureza da mensagem que está a ser transmitida. Compreender e interpretar com exatidão os sinais não verbais é essencial para uma comunicação eficaz e para a construção de relações positivas.

Tópicos principais

O módulo centra-se na definição do conceito de comunicação interpessoal, destacando a sua complexidade, componentes e tipos. A comunicação verbal e não-verbal são caracterizadas, bem como os axiomas da comunicação humana propostos por Watzlawick, Bavelas e Jackson (2011).

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Caracterizar o conceito de comunicação interpessoal, os diferentes contextos em que ocorre e alguns dos recursos e instrumentos utilizados.
- Identificar alguns dos desafios e fatores que podem afetar uma comunicação interpessoal eficaz.
- Dar exemplos de comunicação verbal e não verbal.
- Descrever o conceito de comunicação proxémica, cinestésica e paralinguística e a sua importância na comunicação não verbal.
- Explicar os cinco axiomas propostos por Watzlawick, Bavelas e Jackson para caracterizar a comunicação interpessoal e o seu significado.
- Avaliar o papel da comunicação no desenvolvimento das relações.
- Identificar estratégias para melhorar as competências de comunicação interpessoal e aplicá-las em vários contextos.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Comunicação interpessoal*, disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*
- Os/as estudantes efetuam um pré-teste (ver anexo)
- O/a docente avalia quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Padrão de interação

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula. São propostas diferentes atividades com o objetivo de: familiarizar os/as estudantes com os conceitos, formas e axiomas da comunicação e desenvolver a sua capacidade de os utilizar conscientemente em diferentes contextos.

Atividade 1. Ficha conceptual

Objetivos: Familiarizar os/as estudantes com os conceitos apresentados no vídeo.

Padrão de interação: Trabalho individual e discussão em grupo

Número de participantes: mínimo 5

Materiais e ferramentas: Cartões com palavras, papel, lápis.

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Os conceitos apresentados no vídeo (sob a forma de cartões com palavras na aula) são colocados num novo contexto, pede-se aos/às estudantes que discutam brevemente o conceito, apresentando a sua própria experiência, observação ou exemplo pessoal aos colegas. As ligações entre os conceitos são ilustradas com um mapa mental, é criado um mapa mental partilhado ao qual cada estudante anexa o conceito que apresentou.

Atividade 2. Descrição oral e desenho

Objetivos: Experimentar a complexidade da comunicação interpessoal e a importância do feedback.

Padrão de interação: Trabalho em pares

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: papel, lápis.

Duração da atividade: 20 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: O desenho com diagramas deve ser "descrito" oralmente por um/a estudante e desenhado por um colega com base no que ouviram - os/as estudantes podem experimentar e depois discutir as suas experiências e observações.

Atividade 3. Descobrir erros

Objetivos: desenvolver o espírito crítico, avaliar e melhorar o rigor da comunicação escrita.

Padrão de interação: Trabalho em grupo

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: papel, lápis.

Duração da atividade: 20 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: num pequeno texto informativo, os/as estudantes têm de encontrar e corrigir informações incorretas, trabalhando em pequenos grupos.

Atividade 4. Criar um produto único e original

Objetivos: Reconhecer e interpretar a comunicação não-verbal e desenvolver competências em matéria de inteligência emocional e empatia.

Padrão de interação: Trabalho em grupo e discussão, simulação,

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: consoante o cenário desenvolvido.

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Os/as estudantes preparam a cena em pequenos grupos e depois apresentam-na. Os colegas têm de descobrir que emoção foi apresentada e que forma de comunicação foi utilizada na cena.

Atividade 5. Visita guiada

Objetivos: Analisar e sintetizar os conceitos envolvidos nos axiomas da comunicação humana e colaborar com os colegas.

Padrão de interação: Trabalho em grupo e discussão

Número de participantes: mínimo 10, neste caso os/as estudantes trabalham em pares.

Materiais e ferramentas: papel e lápis.

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Cinco parágrafos, cinco axiomas para os/as estudantes. Em cada parágrafo, um grupo de 5-6 estudantes deve refletir em conjunto sobre um dos axiomas da comunicação interpessoal e depois registrar os seus pensamentos num texto coerente. O grupo seguinte continua a linha de pensamento escrita pelo grupo anterior. Os erros podem ser corrigidos. No final do percurso, é lido um texto composto em conjunto em cada parágrafo. Estes serão apresentados e expostos na sala de aula no final da aula.

Atividade pós-aula

- Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) (ver anexo)
- O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, os resultados do exame final e as notas do/a docente. Além disso, é pedido aos/às estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

A avaliação deve ser um processo holístico que tenha em conta vários indicadores para avaliar a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes.

Além disso, a avaliação do vídeo e as respostas aos questionários permitem que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Leituras complementares

DeVito, J. (2016). *The Interpersonal Communication Book* (14 edition) Pearson Education Limited

Griffin, E., Ledbetter, A., Sparks. G. (2023). *A First Look at Communication Theory* (11e edition) McGraw-Hill.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., Jackson, D. J. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. W.W. Norton & Company, Inc.

West, R. & Turner, L. (2017). *Introducing Communication Theory: Analysis and Application* (6th edition). McGraw-Hill Education

Tópico 6: Atribuições causais e expectativas de controlo dos resultados

*Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebelo, Universidade de Coimbra
Melinda Saigu, Colégio Nacional de Pedagogia Mihai Eminescu, Roménia*

Antecedentes e justificação

As atribuições causais e as expectativas de controlo dos resultados são variáveis sócio cognitivo-motivacionais que envolvem o processamento de informação nas interações sociais. As atribuições causais estão relacionadas com a forma como os indivíduos explicam a ocorrência de determinados acontecimentos e têm forte impacto em diferentes contextos de realização, influenciando o estado emocional, cognições e comportamentos, bem como a persistência, a intensidade e a escolha de tarefas de realização. Weiner desenvolveu a teoria da atribuição, propondo um modelo tridimensional das causas do sucesso e do insucesso escolar, considerando três dimensões: locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade.

A investigação demonstrou que atribuir o sucesso e o fracasso a diferentes causas pode ter um impacto significativo na motivação e no desempenho de uma pessoa. Em geral, as atribuições mais benéficas são as que se relacionam com o esforço e o controlo pessoal. Por exemplo, se alguém atribuir o seu sucesso numa tarefa ao seu próprio esforço e trabalho árduo, é mais provável que se sinta confiante e motivado para continuar a esforçar-se no futuro. Por outro lado, se alguém atribuir o seu sucesso à sorte ou a fatores externos, pode sentir que tem pouco controlo sobre o seu sucesso e pode sentir-se menos motivado para continuar a tentar no futuro. Do mesmo modo, se alguém atribuir o seu fracasso à falta de esforço, é mais provável que se sinta motivado a tentar novamente e a esforçar-se mais no futuro. No entanto, se atribuir o seu insucesso à falta de capacidade ou a fatores externos fora do seu controlo, pode sentir-se desencorajado e ter menos probabilidades de voltar a tentar no futuro. Por conseguinte, promover atribuições que se centrem no esforço e no controlo pessoal pode ser uma estratégia eficaz para fomentar a motivação e a realização. Isto pode ser conseguido através de um feedback que dê ênfase ao esforço e ao progresso, em vez de apenas aos resultados, e encorajando os indivíduos a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio sucesso e fracasso.

As atribuições causais estão na base das expectativas de controlo dos resultados, que se referem à crença de que somos capazes de executar com sucesso o comportamento necessário para produzir um determinado resultado. Rotter, Seligman e Bandura deram contributos significativos para a compreensão do impacto da expectativa de controlo dos resultados nos padrões de motivação. Rotter introduziu o conceito de locus de controlo, que se refere às crenças que os indivíduos têm sobre o grau em que as suas ações podem influenciar os resultados das suas vidas. Quem tem um locus de controlo interno acredita que tem controlo sobre os resultados da sua vida, enquanto quem tem um locus de controlo externo acredita que são fatores externos que determinam os resultados. O locus de controlo está relacionado com a motivação, uma vez que os indivíduos com um locus de controlo interno tendem a ter níveis de motivação mais elevados do que os indivíduos com um locus de controlo externo.

Seligman desenvolveu o conceito de desânimo aprendido, que ocorre quando os indivíduos sentem que não têm controlo sobre o seu ambiente e que as suas ações não conduzem a resultados positivos, generalizando o sentimento de impotência a outras situações. Este sentimento de impotência pode levar a uma diminuição da motivação e a uma ausência de esforço para alterar a situação e conduzir a estados depressivos.

O conceito de autoeficácia de Bandura refere-se à crença de um indivíduo na sua capacidade de ser bem-sucedido numa determinada situação. Os indivíduos com elevados níveis de autoeficácia tendem a ter níveis de motivação mais elevados e são mais suscetíveis de persistir face a obstáculos do que os indivíduos com baixa autoeficácia. Bandura identificou quatro

fontes de autoeficácia: experiências pessoais de sucesso, observação de outros que foram bem-sucedidos em situações semelhantes, persuasão verbal e ativação emocional.

Globalmente, estes conceitos realçam a importância das crenças de um indivíduo sobre a sua capacidade de controlar os resultados das suas vidas e a forma como essas crenças afetam os seus níveis de motivação. Ao compreender estes conceitos, os indivíduos podem trabalhar para desenvolver padrões de motivação mais positivos e produtivos, tais como concentrarem-se no esforço em vez da capacidade natural, e construir a autoeficácia através de experiências de sucesso, observação, persuasão e regulação emocional.

Tópicos principais

O módulo centra-se na definição dos conceitos de cognição social como atribuições causais, expectativa de controlo dos resultados e como estão relacionados com os padrões de motivação em contextos de realização.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de:

- compreender o processo de aprendizagem como uma interação social,
- explicar o conceito de atribuições causais e a sua integração nas teorias cognitivas da motivação.
- descrever o modelo tridimensional de Weiner sobre as causas do sucesso e do insucesso escolar e os padrões de atribuição que mais favorecem a aprendizagem e o sucesso.
- compreender o conceito de expectativa de controlo dos resultados e a sua importância para a motivação e a realização.
- comparar e contrastar o locus de controlo de Rotter, o desânimo aprendido de Seligman e a autoeficácia percebida de Bandura como teorias de expectativa de controlo de resultados.
- compreender e apoiar com as experiências existentes que o processamento da informação é uma perceção subjetiva das capacidades de controlo e do funcionamento do eu em situações de desempenho, determinada por um sistema de crenças pessoais.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula: Os/as estudantes terão acesso a um vídeo intitulado "Atribuições causais e expectativa de controlo de resultados", disponível no canal do YouTube "Flipped methods in psychology".

Os/as estudantes realizarão um pré-teste denominado "Atribuições causais e expectativas de controlo de resultados" (ver Anexo: Testes). O/a docente avaliará quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Durante a aula: O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tópico da aula. São propostas diferentes atividades, que envolvem fenómenos que os/as estudantes podem compreender e experimentar, de modo a perceberem como as atribuições causais e a expectativa de controlo dos resultados influenciam os padrões de motivação e de realização.

Atividade 1. Fábulas e narrativas pessoais sobre atribuições causais e motivação

Objetivos: Partindo de uma alegoria simples, uma história sobre um animal, a aula prossegue com a exploração das razões das nossas próprias histórias de sucesso e de fracasso.

Padrão de interação: Trabalho individual e discussão em grupo

Número de participantes: mínimo 4

Materiais e ferramentas: A fábula ‘A Tartaruga e a Lebre’, de La Fontaine, folhas de papel ou post-it, lápis

Duração da atividade: 20 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: O/a docente apresenta a fábula ‘A Tartaruga e a Lebre’ de La Fontaine, com o objetivo de analisar a forma como as atribuições causais podem influenciar a motivação. Os/as estudantes assumem o papel da tartaruga ou da lebre, fazendo um pequeno monólogo no qual refletem sobre as razões do seu sucesso ou fracasso na corrida. As razões apresentadas são depois discutidas, fazendo-se a distinção entre causas externas e internas.

Partindo da ideia de Heider (sobre a necessidade de compreender e conhecer o nosso meio ambiente procurando as causas do que nos acontece), os/as estudantes recordam um acontecimento que viveram como um fracasso e um com sucesso, escrevendo-os em pequenos pedaços de papel com cores diferentes. No verso da folha de papel, assinalam os fatores que podem associar ao acontecimento como causas. Apresentam as suas histórias de fracasso e sucesso, agrupando as que atribuem a uma causa externa e as que consideram ter sido desencadeadas por fatores internos.

As causas identificadas são examinadas em termos das três dimensões da teoria da atribuição de Weiner. Pede-se aos/as estudantes que considerem as causas da sua história de sucesso de acordo com a localização da causalidade, a estabilidade ao longo do tempo e a possibilidade de controle, e que assinalem o *locus* da causalidade na caixa adequada do quadro apresentado. Os quatro padrões de atribuição são derivados da tabela. Utilizando como base as lições aprendidas com a classificação e a discussão que a acompanha, os/as estudantes devem associar as quatro afirmações seguintes para descrever os padrões motivacionais baixos e altos: o sucesso depende das nossas capacidades. O sucesso depende da sorte. O fracasso é uma falta de esforço. O fracasso é uma falta de capacidade.

Atividade 2. Jogo da linha de opinião

Objetivos: A atividade visa identificar o próprio padrão motivacional e refletir e avaliar as razões e experiências subjacentes a esse padrão motivacional.

Número de participantes: mínimo 4

Materiais e ferramentas:

Duração da atividade: 20 minutos

Procedimento: solicita-se aos/as estudantes que tomem posição sobre duas afirmações (O sucesso depende das capacidades; o fracasso deriva da falta de esforço), posicionando-se entre os polos Sim e Não, consoante concordem ou discordem da afirmação. Devem justificar a sua posição, argumentando a favor ou contra a afirmação.

Os/as estudantes escrevem uma auto caracterização de 5 a 8 frases em que discutem os seus próprios padrões motivacionais, com base em histórias de sucesso e insucesso e atribuições causais.

Atividade 3. World Café

Objetivos: O método *World Café* é utilizado para trabalhar três teorias (Rotter - teoria do locus de controle, Seligman - desânimo aprendido, Bandura - autoeficácia percebida).

Número de participantes: mínimo 12

Duração da atividade: 20 minutos

Procedimento: Em três mesas, em grandes folhas de papel, é feita uma breve apresentação das teorias. Em cada mesa, um/a aluno/a aguarda os "convidados", os colegas de turma. A ideia base de cada teoria e as questões que irão orientar o debate são previamente discutidas pelo/a professor/a com os três estudantes. A turma é dividida em três grupos e visita cada uma das três mesas à vez. Em cada mesa, o anfitrião apresenta brevemente a teoria e, em seguida, conduz um debate com base nas perguntas preparadas. As palavras-chave utilizadas no debate são escritas no papel de apontamento. Ao sair, cada aluno leva um papel com uma breve descrição da teoria. Quando os três grupos tiverem passado pelas mesas, os/as estudantes que lideram o debate resumem o que foi dito em cada mesa.

Atividade 4. Induzir o desânimo

Objetivos: Experienciar a forma como as expectativas podem influenciar os resultados

Número de participantes: mínimo 4

Duração da atividade: 15 minutos

Procedimento: O/a docente propõe uma atividade para ajudar os/as estudantes a compreender como as expectativas podem influenciar os resultados. Cada aluno recebe uma folha de papel com três conjuntos de letras para formar palavras (anagramas). No entanto, os/as estudantes não são informados de que existem dois exercícios diferentes. Um grupo de estudantes recebe três conjuntos de letras que têm solução, enquanto o outro grupo recebe três anagramas, mas os dois primeiros não têm solução. Os/as estudantes são instruídos a iniciar cada tarefa apenas quando o/a professor/a o indica, começando pela primeira tarefa, seguida da segunda e, finalmente, da terceira. O que é que acontece? É provável que o grupo de estudantes que recebe anagramas com solução tenha um melhor desempenho do que o grupo que recebe anagramas impossíveis de resolver. Este último grupo pode perder confiança, ficar frustrado, confuso e desmotivado, levando a uma diminuição do seu desempenho global, ao ponto de não resolver o último anagrama, tendo este solução, sendo comum aos dois grupos. A ordem das tarefas também pode afetar o desempenho dos/as estudantes. Os/as estudantes que recebem primeiro os anagramas sem solução podem ter mais probabilidades de desistir ou de se desmotivarem durante as tarefas seguintes. Esta experiência tem várias implicações, nomeadamente nas estratégias de resposta aos testes de avaliação e na prevenção de situações de vitimização nas relações interpessoais.

Atividade 5. Entrevista

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: folhas de papel ou post-it, lápis

Duração da atividade: 20 minutos

Como atividade final, é pedido aos/as estudantes que formulem 5 perguntas que ajudem a delinear o padrão motivacional de um colega. Entrevistam os seus pares e depois escrevem uma breve caracterização com base no material da entrevista, utilizando os conceitos aprendidos na aula. Apresentam as caracterizações uns aos outros e depois discutem em pares as observações e opiniões expressas.

Como resultado da atividade em sala de aula, os/as estudantes recebem apoio para avaliarem as suas próprias atividades de aprendizagem, mobilizarem a sua autoeficácia, tornarem-se mais

abertos à autorreflexão e a passarem de um padrão de baixa motivação para um padrão de alta motivação.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado "Atribuições causais e expetativas de controlo dos resultados" (Anexo: Testes).

Os/as estudantes elaboram ainda um resumo da aula, incluindo a caracterização dos tópicos-chave, a descrição do que aprenderam e sugestões de melhoria.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, o resumo da aula, os resultados no exame final e as notas da observação do/a professor/a. Além disso, é pedido aos/às estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

Pretende-se que a avaliação seja um processo holístico que tenha em conta vários indicadores para avaliar a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes. Ao envolverem os/as estudantes no processo, os/as professores/as podem obter um feedback valioso e uma visão da eficácia dos métodos e materiais de ensino utilizados. Ao incorporar diferentes indicadores, o/a professor/a pode obter uma compreensão mais abrangente dos progressos e dos resultados de aprendizagem de cada aluno/a. O pós-teste pode ajudar a avaliar a eficácia da aula e a identificar as áreas em que os/as estudantes podem necessitar de apoio adicional. O resumo da aula e as notas do/a professor/a podem fornecer informações valiosas sobre o desempenho da turma e as áreas que podem ser melhoradas.

Além disso, a avaliação do vídeo e as respostas aos questionários permitem que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Notas para o/a professor/a

O/a docente pode escolher as atividades que melhor se adequam à turma, tendo em conta o tempo disponível. O/a docente pode também utilizar o tempo disponível de forma a garantir que os/as estudantes conseguem completar a atividade dentro do período de tempo previsto.

Referências adicionais

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Cordeiro, P. M., Lens, W., & Bidarra, M. G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objectivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (2), 305-328.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova York: John Wiley & Sons.

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e educação* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'Água.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, v. 80, n. 1, p. 1-28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>
- Russell, D., & Mcauley, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions, and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, (6), 1174-1185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.6.1174>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R Wentzel & D. B. Miele (Eds). *Handbook of motivation at school* (2.ed.,pp. 34-52). Routledge.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: New York: W.H. Freeman.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova York: Springer-Verlag

Tópico 7: Capacidade intelectual geral - inteligência

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

O conceito de inteligência é um termo-chave nas disciplinas psicológicas, que se refere ao nível mental, à capacidade racional, à esperteza, à perspicácia. Nesta perspectiva, uma compreensão correta do termo, a compreensão do que significa "ser inteligente" é da maior importância para a compreensão de outros conceitos, funções e processos de cognição. O conceito está intimamente relacionado com outros conceitos básicos da psicologia geral e também com outras disciplinas psicológicas aplicadas, como o conceito de aprendizagem, pensamento, raciocínio, resolução de problemas, criatividade ou o conceito de inteligência emocional.

Tópicos principais

O módulo centra-se na definição dos conceitos de inteligência, quociente de inteligência, descreve modelos de inteligência e possíveis formas de medir a inteligência.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo

- Os/as estudantes serão capazes de definir e compreender corretamente o conceito de inteligência e de quociente de inteligência.
- Os/as estudantes serão capazes de identificar graus de capacidade intelectual.
- Os/as estudantes poderão ser guiados através dos diferentes modelos de inteligência e dos diferentes tipos de inteligência segundo vários autores (como Binet, Spearman, Cattell, Gardner).
- Os/as estudantes conhecerão vários testes de inteligência específicos.

Abordagens e atividades pedagógicas:

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *General intellectual ability - intelligence (Capacidade intelectual geral - inteligência)*, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a preencher um pré-teste denominado *Capacidade intelectual geral - inteligência*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividades na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade 1: Discussão sobre inteligência

O debate centra-se na questão fundamental da compreensão da inteligência, se existe uma inteligência única ou se existem vários tipos de inteligência independentes.

Objetivo: A atividade centra-se na discussão, argumentação e persuasão mútua. Uma visão correta, detalhada e multifacetada do tema da inteligência e dos diferentes entendimentos e modelos de inteligência é extremamente importante para formular argumentos e conduzir uma discussão. Além disso, a forma como os membros do grupo trabalham em conjunto, comunicam, apoiam-se mutuamente, resolvem conflitos, reagem a pontos de vista diferentes ou opostos é de fundamental importância.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é que os/as participantes adquiram um conhecimento mais aprofundado do tema através da argumentação e da formulação de opiniões e sejam capazes de confrontar informações e opiniões diversas com base em conhecimentos corretos. Outro objetivo da atividade é que os/as participantes compreendam e se familiarizem com os princípios básicos e o processo de debate e discussão.

Padrão de interação: trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo 4

Materiais, ferramentas: nenhum, eventualmente papel e caneta para registrar notas podem ajudar o trabalho se criarmos espaço para grupos na sala de aula

Duração da atividade: mínimo 30 minutos (a duração de cada fase é de 5 minutos, o resto do tempo para as instruções iniciais e a conclusão da atividade)

Procedimento: O palestrante divide os/as participantes em dois grupos, a divisão pode ser aleatória ou sistemática com base numa determinada regra, sendo importante que os grupos tenham o mesmo número de membros. Os grupos designam um orador que comunicará em nome do grupo. Os grupos recebem ou sorteiam um tema ou uma posição na discussão, ou seja, se devem centrar-se na possibilidade de inteligências únicas ou múltiplas, isto é, que existe apenas uma inteligência ou que existem vários tipos independentes de inteligência. O grupo discute a posição que lhe foi atribuída, formula argumentos, possíveis raciocínios para a sua própria posição. Na fase seguinte da atividade, os oradores dos dois grupos, em nome da opinião e dos argumentos de todo o grupo, tentam convencer-se e influenciar-se mutuamente, tentando fazer valer o seu próprio ponto de vista. Nesta fase, os outros membros do grupo não podem participar ativamente na comunicação, mas podem formular e tomar nota de outros argumentos novos. A fase seguinte da atividade permite que os grupos discutam mais o tema, apoiando o orador com novos argumentos. Na penúltima fase, os oradores têm mais uma oportunidade para persuadir o outro. A fase final da atividade centra-se na conclusão da discussão em conjunto, de modo a libertar qualquer tensão e a formular um ponto de vista comum sobre a questão principal da discussão, que seja do agrado de ambos os grupos.

Nesta atividade, o/a professor/a desempenha o papel de moderador e facilitador. Gere o desenrolar da atividade, apoia o trabalho dos grupos, gere o tempo de duração de cada fase da atividade com base num limite de tempo pré-determinado. Nas fases de trabalho de grupo, apoia o grupo ou sugere pontos de apoio e possibilidades de argumentação, nas fases de persuasão, gere a comunicação dos oradores, se necessário, lembrando aos outros membros do grupo a possibilidade de anotar as ideias, argumentos e sugestões acrescentados. O momento-chave da atividade é o último, a fase de lançamento, em que o/a professor/a tem de moderar a comunicação de todos/as os/as participantes, a fim de equilibrar e estabelecer uma visão comum sobre o tema da discussão.

A atividade dá a oportunidade de variar e alterar as condições e regras de forma flexível - por exemplo, formular a questão a debater, alterar a duração do tempo, definir vários grupos, a possibilidade de mudar a pessoa do orador durante a atividade, ou definir vários oradores no grupo.

Atividade 2: Personalidades conhecidas com QI elevado

Como foi referido na introdução do vídeo, conhecemos várias personalidades na história da humanidade com capacidades extraordinárias, com um grau intelectual significativamente elevado, ou génios.

Âmbito: A atividade centra-se na procura e recolha de personalidades, pessoas famosas do passado ou do presente que exemplificam um QI extraordinário pelo seu desempenho, realização ou atividade significativa.

Objetivos: O objetivo da atividade é realçar a importância do QI e chamar a atenção para as possibilidades de aplicação de um QI extraordinário, acima da média. A atividade requer a capacidade de procurar fontes de informação relevantes e, em seguida, avaliar corretamente as realizações e atividades da pessoa em termos de capacidade mental.

Padrão de interação: trabalho individual e trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo 1

Materiais, ferramentas: papel, caneta, como fonte de pesquisa de informação, podemos sugerir ajudas de acordo com as possibilidades (dispositivos móveis, *tablets*, computadores portáteis, computadores)

Duração da atividade: mínimo 10-15 minutos (se definirmos 10 minutos para o trabalho individual, a duração de toda a atividade, incluindo as apresentações e a conclusão, depende do número de participantes)

Procedimento: O/a professor/a desafiará os/as participantes a fazerem a sua própria pesquisa para encontrarem pelo menos três personalidades conhecidas com um QI acima da média. Critérios de seleção: a pessoa exemplifica uma capacidade intelectual extraordinária, um QI acima da média, é considerada excepcionalmente inteligente ou um génio pelo seu trabalho, realizações ou atividades; o local e o tempo da atividade não são especificados (no país ou no estrangeiro, no passado ou no presente). Os/as participantes podem utilizar ferramentas TIC acessíveis durante o trabalho de investigação. No final do trabalho individual, os participantes apresentam os seus resultados, nomes e realizações significativas da personalidade escolhida uns aos outros. No final, os participantes podem avaliar os seus resultados, destacar nomes e personalidades repetidos ou definir uma lista comum.

Para esta atividade, o/a professor/a é o moderador da atividade, dando um exemplo inicial para inspirar os membros. Dirige a atividade, controla o tempo de duração da atividade dos/as estudantes e modera a apresentação dos resultados. No final da atividade, determina as condições, os critérios para a lista comum de participantes, ou estabelece um limite para o número de pessoas na lista.

A atividade dá a possibilidade de variação e alteração flexíveis das condições e regras - por exemplo, domínio de atividade, nacionalidade, período histórico, número de pessoas a encontrar. Além disso, o método de apresentação ou a compilação de uma lista comum pode ser variado - neste caso, a extensão da lista ou a determinação das regras de ordenação podem ser variadas.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Capacidade intelectual geral - inteligência*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

Um pós-teste sobre o tema é utilizado para avaliar os conhecimentos adquiridos. Para concluir e resumir o tema com o objetivo de refletir e dar feedback, é útil propor uma tarefa, uma atividade menos formal no espírito do trabalho criativo.

Atividade 3: Quadro de avisos sobre o tema do QI

No final do curso, recomenda-se aos/às participantes que criem um quadro de avisos sobre o tema do QI. As condições e as regras de criação podem variar de forma flexível, consoante as possibilidades. O critério principal é, em primeiro lugar, a correção e a relevância da informação fornecida no quadro de avisos e, além disso, que o quadro de avisos forneça uma visão abrangente do tópico e contenha toda a informação básica e necessária sobre o tópico listado no currículo e no vídeo. Além disso, é importante que todos os participantes do curso ou da aula colaborem na criação do quadro de avisos, para que o produto final seja o resultado da cooperação mútua do grupo. Os critérios para a disposição formal do quadro de avisos também podem ser adaptados de forma flexível às possibilidades - o quadro de avisos pode ser uma forma clássica de parede ou criado através de uma aplicação online (por exemplo, aplicações web gratuitas Padlet, Spiderscribe, CorkBoard, Lino, Popplet).

Nesta atividade, o/a professor/a tem um papel de gestão, no âmbito do qual determina os critérios para a criação do quadro de avisos adaptado às condições e circunstâncias atuais (duração da atividade, forma, base do quadro de avisos - um quadro de avisos vazio ou a superfície de uma aplicação Web, disponibiliza os materiais para a criação de conteúdos, etc.)

Notas para o/a professor/a:

Com o objetivo de complementar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

Comparison: *You At Different IQ Levels* (available at *Infinite Comparison* YouTube Channel) and *Is IQ Important or Insignificant? Is there any purpose to knowing your IQ score?* (available at *Dr. Todd Grande* YouTube Channel)

Possivelmente em ligação com a Atividade 2 acima mencionada para inspiração, podemos recomendar ou implementar os seguintes materiais no final da atividade:-

Comparison: History's Smartest People (available at *WatchData* YouTube Channel)

Referências adicionais:

Boring, E. G. (1923). Intelligence as the Tests Test It" [A Inteligência como os Testes a Testam]. Nova República 36

Spearman C. "[Inteligência geral](#)", objetivamente determinada e medida. *O Jornal Americano de Psicologia*. 1904;15(2):201. doi:10.2307/1412107

<https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology/Psychometric-theories>

<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/human-intelligence>

<https://www.verywellmind.com/theories-of-intelligence-2795035>

Tópico 8: Inteligências múltiplas

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

Uma das questões-chave da inteligência geral é saber se existe uma inteligência única, como o nível mental geral de um indivíduo, ou se existem vários tipos diferentes de inteligência. De acordo com o primeiro entendimento, uma pessoa tem uma única inteligência; o seu nível implica um desempenho largamente uniforme em todas as áreas. De acordo com o modelo de inteligência múltipla, existem vários tipos de inteligência, e esses tipos de inteligência existem independentemente e podem funcionar de forma interdependente ou individual. Segundo H. Gardner e o seu modelo, existem até oito capacidades cognitivas autónomas diferentes. Com base no modelo de Gardner, podemos considerar a inteligência humana como um perfil de inteligência individual que influencia, entre outras coisas, o desempenho, o pensamento, a aprendizagem e a resolução de problemas de um indivíduo. O modelo de Gardner pode, por conseguinte, ser amplamente aplicado na prática educativa, na psicologia da educação, no domínio da aprendizagem e dos estilos cognitivos, ou mesmo no aconselhamento profissional; além disso, pode ser especialmente útil na descoberta de sobredotação e talento.

Tópicos principais

O módulo centra-se no modelo de inteligências múltiplas de Howard Gardner, em particular nas características dos oito tipos de inteligência do modelo, nomeadamente: inteligência linguístico-verbal, inteligência físico-cinestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista.

Objetivos de aprendizagem

- Os/as estudantes serão capazes de definir e compreender corretamente o conceito de modelo de inteligência múltipla.
- Os/as estudantes serão capazes de navegar pelos diferentes modelos de inteligências múltiplas.
- Os/as estudantes serão capazes de navegar no modelo de inteligências múltiplas de H. Gardner.
- Os/as estudantes conhecerão os oito tipos de inteligência de H. Gardner.
- Os/as estudantes compreenderão a importância do perfil de inteligência no que diz respeito à prática educativa.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Multiplicar inteligências*, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste denominado *Multiplicar a inteligência*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividades na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade 1: Profissões por tipos de inteligência

A escolha da carreira e a orientação profissional estão intimamente ligadas ao perfil de inteligência de um indivíduo.

Foco: A atividade centra-se na recolha do maior número possível de profissões para cada tipo de inteligência do modelo de inteligência múltipla de Gardner.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é que os participantes tomem consciência da diversidade da inteligência e dos diferentes tipos de inteligências, dos múltiplos entendimentos da inteligência de Gardner. Para escolher a profissão correta, é necessário compreender e dominar a natureza dos diferentes tipos de inteligência. Além disso, é importante conhecer o maior número possível de profissões, a mais vasta lista de ocupações para uma seleção rica.

Padrão de interação: trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo. 4

Materiais, ferramentas: cronómetro para medir o tempo

Duração da atividade: mínimo. 10 minutos, se para cada tipo de inteligência, determinarmos 1 mínimo.

Procedimento: O/a docente explica a atividade aos/às participantes: pede-se ao grupo que enumere em voz alta o maior número possível de ocupações corretas para cada tipo de inteligência listado e caracterizado na aula. Durante o intervalo de tempo designado, não deve haver silêncio na sala de aula, a enumeração deve ser contínua durante um minuto. Assim, pelo menos um dos participantes deve falar de cada vez e devem prestar atenção à continuidade. Em primeiro lugar, os participantes têm de conhecer o maior número possível de profissões e ser capazes de fazer as atribuições corretas aos diferentes tipos de inteligências. De seguida, é necessário cooperar e manter a atenção, para que alguém possa sempre continuar a sequência de nomeações. É importante criar a dinâmica correta do jogo para que os participantes não gritem ao mesmo tempo, mas estejam atentos à oportunidade de falar. Também se deve ter o cuidado de garantir que as ocupações não se repetem.

Nesta atividade, o/a professor/a desempenha o papel de moderador, facilitador. Ele/ela gere o progresso da atividade, certifica-se de que nenhum tipo de QI é esquecido, controla o tempo em cada ronda e ajusta a lista se as ocupações se repetirem ou não se adequarem ao tipo de QI. Durante a atividade, haverá naturalmente silêncios ocasionais quando os participantes não tiverem uma ideia, uma sugestão, nesses momentos ele/ela pode ajudar, inspirar os participantes. Naturalmente, o oposto também pode ocorrer, quando mais participantes falam ao mesmo tempo. Nestes casos, o formador pode fazer com que os participantes falem gradualmente.

A atividade dá a oportunidade de variação e alteração flexíveis das condições e regras - por exemplo, alterar a duração do tempo para cada tipo, ou pode também especificar um conjunto de vários tipos de inteligência de uma só vez.

Atividade 2: Autorreflexão vs. teste de inteligência, resultados do perfil de inteligência

Avaliar e confrontar o seu próprio perfil de inteligência com os resultados de um teste de inteligência abrangente disponível.

Foco: A atividade centra-se no conhecimento do seu próprio perfil de inteligência. A nossa autoavaliação pode ou não estar em harmonia com os resultados de um teste de QI oficial. Neste sentido, estas experiências podem ajudar na escolha de uma escola, de um perfil ou de uma profissão.

Objetivos: O objetivo da atividade é chamar a atenção para a importância do perfil de inteligência de cada um, para os pontos fortes e fracos das capacidades que são cruciais para moldar o nosso futuro.

Padrão de interação: trabalho individual

Número de participantes: mínimo 1

Materiais, ferramentas: papel, caneta, teste de inteligência complexo para cada participante

Duração da atividade: mínimo. 3 horas - a atividade também pode ser dividida em várias partes, numa parte podemos concentrar-nos no processo de autoavaliação e nas outras partes na realização do teste de inteligência (uma vez que são necessárias pelo menos 1,5 horas para realizar o teste de inteligência complexo, podemos realizar os subtestes individuais em várias fases)

Procedimento: O/a docente pede aos participantes que escrevam num papel os 8 tipos de QI de acordo com o modelo de Gardner. De seguida, pede-se aos participantes que comentem cada um dos tipos separadamente, com base na sua autoavaliação dos seus pontos fortes e fracos, dos tipos que consideram ser o seu perfil e dos que preferem menos ou não preferem de todo. É igualmente importante chamar a atenção dos participantes para as razões que os levam a classificar o seu próprio perfil e desempenho como um ponto forte ou fraco. Na fase seguinte da atividade, o/a professor/a distribui testes de QI aos participantes e cada um deles preenche o teste. O/a docente avalia os testes (ou pede ajuda a um perito competente) e partilha os resultados com os participantes individualmente. Na fase final da atividade, os participantes comparam os resultados da sua autoavaliação com os resultados dos testes e anotam as correspondências e diferenças entre as duas avaliações.

Nesta atividade, o/a professor/a desempenha o papel de moderador e facilitador. Em primeiro lugar, modera o processo de autoavaliação e a realização dos testes de QI. Posteriormente, desempenha um papel importante no processo de comparação, onde tem a tarefa de chamar a atenção dos participantes para a criação de um perfil de inteligência correto e realista que corresponda aos resultados reais e não seja o resultado de uma autoimagem distorcida dos participantes.

Atividades pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Multiplicar as inteligências*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividade: Telejornais, anúncios, anúncios publicitários sobre o tema do modelo de inteligência múltipla de Gardner

Como conclusão do curso, recomenda-se aos participantes que preparem, coletiva ou individualmente, vários relatórios, informações, notícias, trailers, anúncios promocionais sobre o tema do perfil de inteligência, os tipos de inteligências, o modelo das inteligências múltiplas, a importância do perfil de inteligência na escolha da profissão certa ou na direção dos estudos.

Nesta atividade, o/a professor/a tem um papel de controle no qual determina os critérios ou condições da atividade - notícias ou anúncios de televisão ou rádio, ou textos para uma revista, a forma ou método de gravação com base no equipamento técnico fornecido (gravações de vídeo, gravações de áudio, ficheiros de texto editados, etc.). Além disso, o/a professor/a pode também determinar a forma como as notícias e os anúncios produzidos são partilhados com base nas condições e possibilidades - os participantes podem criar e partilhar os seus próprios programas de televisão ou de rádio ou um número da sua própria revista.

Notas para o/a professor/a:

Com o objetivo de complementar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

- *Gardner's Theory of Multiple Intelligences*, available at *PHILO-notes* YouTube channel
- *Learning Styles & Multiple Intelligences: Theory Integration*, available at *Teachings in Education* YouTube channel
- *Gardner's Multiple Intelligences Theory*, available at *Josie Bormann* YouTube channel

Em alternativa, no contexto da Atividade 2 acima, podemos recomendar como inspiração, por exemplo, os seguintes recursos:

- <https://www.idrlabs.com/multiple-intelligences/test.php>,
- <https://alis.alberta.ca/careerinsite/know-yourself/multiple-intelligences-quiz/>,
<https://www.literacynet.org/mi/assessment/findyourstrengths.html>,
- <https://personalitymax.com/multiple-intelligences-test/>

Referências adicionais

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Gardner, H. (2011a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.

Gardner, H. (2011b). [The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science](#). Address delivered at José Cela University on October, 29, 2011.

<https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>

<https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>

<https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/gardners-theory-of-multiple-intelligences.shtml>

Tópico 9: Contexto da família: Relações, comunicação e funcionamento

Dra. Constantina Demetriou, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação:

A família é um grupo social fundamental que reforça a confiança e faz com que as pessoas se sintam amadas. É um grupo de duas ou mais pessoas que estão relacionadas por nascimento, casamento ou adoção e que vivem todas juntas. Todos os membros da família partilham um laço afetivo e valores semelhantes. A família desempenha um papel crucial na estabilidade e no apoio aos seus membros. É uma fonte de cuidados, de ligação emocional e de socialização. Com base nestes aspetos, torna-se necessária a existência de relações familiares fortes. Boas relações familiares estão positivamente relacionadas com o sentimento de segurança e confiança. Por outro lado, relações familiares problemáticas estão relacionadas com elevados níveis de ansiedade, conflitos e problemas de saúde mental. Além disso, a comunicação familiar deve basear-se no respeito mútuo. A comunicação ativa tem um impacto positivo no bem-estar das crianças e dos pais, enquanto os conflitos resultam numa família disfuncional. Por último, o funcionamento familiar tem impacto na forma como os membros da família, tanto os pais como os filhos, se percebem a si próprios, aos outros e ao mundo, afeta as suas relações e comportamentos e tem impacto na sua saúde mental e bem-estar.

Tópicos principais:

Família direta, família alargada, ambiente familiar, relações familiares, comunicação familiar, conflitos, funcionamento familiar, saúde mental das crianças, bem-estar das crianças, bem-estar dos pais.

Objetivos de aprendizagem:

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender o que é a família e a sua importância enquanto grupo social.
- Descrever os tipos de família e explicar o círculo de vida familiar.
- Compreender a importância de relações familiares fortes e a sua relação com a confiança e a segurança.
- Explicar de que forma as más relações familiares podem afetar o bem-estar das crianças e dos pais.
- Reconhecer o papel da comunicação familiar na vida dos membros da família.
- Discutir o papel dos conflitos no ambiente familiar.
- Identificar as características das famílias funcionais e disfuncionais.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "O contexto da família: Relationships, Communication and Functioning" (o vídeo está disponível no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology"), para se prepararem para a aula. É muito importante que identifiquem os principais aspetos deste tema e que se esforcem por clarificar qual o conceito, tipos e dinâmicas da família e a que se referem os conceitos de relações familiares, comunicação familiar e funcionamento familiar.

Para além disso, os/as estudantes serão encorajados a preencher um pequeno questionário (ver Anexo: Pré-teste) para verificar a sua compreensão do vídeo que viram.

O/a docente analisará então os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o/a professor/a começará por fazer uma pergunta geral sobre a compreensão dos/as estudantes relativamente às principais definições. Depois, apresentará os resultados do pré-teste e discuti-los-á com os/as estudantes (Atividade 1). Além disso, o palestrante fará uma apresentação sobre as relações familiares. Apresentará a forma como estas relações afetam o ambiente familiar e contribuem para o desenvolvimento do comportamento da criança. Com base nesta apresentação, pedirá aos/as estudantes que confiem na sua imaginação e deem exemplos de como entendem estas relações na estrutura familiar real (Atividade 2). Por fim, discutirá o conceito de comunicação e funcionamento. Serão explicados exemplos de famílias funcionais e disfuncionais. Em seguida, será pedido aos/as estudantes que implementem uma participação activa e cooperação, de modo a compreenderem as principais características de uma família funcional (Atividade 3).

Após a aula, o/a professor/a pedirá aos/as estudantes, se assim o desejarem, que preencham um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). O/a docente avaliará os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo sobre as definições

Objetivo: Explorar a compreensão dos/as estudantes relativamente às três categorias principais deste tópico (relação, comunicação, funcionamento).

Participantes: Grupo de 4 estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Caneta e papel

Descrição da atividade: Durante este debate, os/as estudantes serão divididos em grupos de 3-4 pessoas para discutir os seus erros e sugerir as respostas corretas com base nas respostas que deram no pré-teste. Assim, terão a oportunidade de trabalhar em conjunto para atingir o objetivo comum que é responder corretamente às perguntas do pré-teste. No final, cada grupo terá de chegar a uma decisão final sobre a resposta correta. Depois, todos juntos, iremos identificar e clarificar os pontos principais das definições em torno do tema da família.

Atividade 2: Jogo de cartas

Objetivo: compreender os tipos de família e o seu impacto em cada membro da família.

Participantes: Cada aluno trabalha de forma autónoma

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Cartão, cores, caneta e papel

Descrição da atividade: O/a docente mostra aos/as estudantes vários cartões de casas e apartamentos. O/a estudante escolhe então uma imagem que, para ele, evoca a atmosfera de uma casa. De seguida, terá de desenhar uma versão modificada da casa do cartão e acrescentar todos os membros da família que lá vivem. É-lhes pedido que pensem fora da caixa e que imaginem não só famílias tradicionais, mas também modernas. Para além disso, terão de escrever três características de cada membro da família ao lado de cada figura.

A última parte desta atividade consiste em escrever num parágrafo como as características de cada membro afetam e influenciam, positiva ou negativamente, os restantes membros da família.

Quando todos terminarem a tarefa, os/as estudantes terão de agrupar as famílias que criaram. Para qualquer adição num grupo, o/a estudante terá de justificar a sua escolha de inserir a sua criação nesse grupo específico.

Com base nos tipos de família criados e na dinâmica que descreveram sobre as características dos membros da família, os/as estudantes terão a oportunidade de discutir quaisquer questões sobre os tipos de família e de esclarecer quaisquer incertezas. Os/as estudantes darão a sua opinião sobre as propostas uns dos outros, farão perguntas para tentar compreender a escolha dos colegas e darão sugestões de agrupamento.

Atividade 3: Jogo cooperativo

Objetivo: introduzir a dinâmica da família, os papéis, as relações, a hierarquia e a comunicação.

Participantes: Grupos de seis estudantes

Duração: 30 minutos

Ferramentas: Puzzle

Descrição da atividade: O conceito desta atividade é fazer puzzles de casas sem utilizar palavras para comunicar. Cada membro do grupo recebe aleatoriamente três peças dos *puzzles*. Haverá um total de 18 peças que devem ser combinadas para criar três puzzles. Para completarem a casa inteira, terão de pedir peças emprestadas aos outros membros do grupo. O grupo que completar primeiro as três casas ganha o jogo.

Sem discutir previamente uma estratégia, a tarefa começa. O papel de um membro do grupo é observar os seus pares: como comunicam, quem assume que papel, quem assume o controlo, como os pares recebem as mensagens do líder, as ações, etc. Quando uma equipa termina, o jogo é interrompido. Cada equipa relata a sua experiência: quais os sentimentos e pensamentos que tiveram durante a tarefa que exigia cooperação. Os observadores relatam as suas observações utilizando as seguintes palavras-chave: papéis, relações, hierarquia, comunicação durante a tarefa.

Após estes debates, os/as estudantes voltam a trabalhar nos seus grupos e têm de enumerar 2 dificuldades e 2 estratégias positivas que experimentaram relativamente às suas regras, à sua comunicação e à hierarquia. As palavras-chave são resumidas e os contraexemplos são listados para delinear as características da família funcional e disfuncional.

Notas para o/a docente

É importante que o/a professor/a encontre antecipadamente os cartões para a Atividade 1 e os puzzles para a Atividade 2. Pode prepará-los facilmente imprimindo algumas imagens de casas e cortando-as em pedaços.

Deve ser dada atenção à forma como as discussões são desenvolvidas na Atividade 3. É importante que o/a professor/a assuma um papel de liderança e os oriente de forma a que as estratégias e dificuldades possam ser agrupadas de acordo com os principais pontos de funcionamento e comunicação.

Referências adicionais

Roostin, E. (2018). Family influence on the development of children. *PrimaryEdu, Journal of Elementary Education*, 2(1).

Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91. DOI:10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x

- Barber, B. K., & Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and Family*, 58(2), 433-441. DOI:10.2307/353507
- Kiser, L. J., Bennett, L., Heston, J., & Paavola, M. (2005). Family ritual and routine: Comparison of clinical and non-clinical families. *Journal of Child and Family Studies*, 14(3), 357-372. DOI: 10.1007/s10826-005-6848-0
- Olson, D. H., & Gorall D, M, (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F Walsh (Ed.) *Normal Family Processes* (3rd Ed.) New York: Guilford (pp. 514-547).
- Schrodt, P., Ledbetter, A. M., & Ohrt, J. K. (2007). Parental confirmation and affection as mediators of family communication patterns and children's mental well-being. *The Journal of Family Communication*, 7(1), 23-46. DOI:10.1080/15267430709336667

Tópico 10: Emoções

*István Zsigmond, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria
Melinda Sajgó, Colégio Nacional de Pedagogia Mihai Eminescu, Roménia*

Antecedentes e justificação

As emoções são estados psicológicos e fisiológicos complexos que se caracterizam por sentimentos subjetivos, alterações fisiológicas e respostas comportamentais. São frequentemente desencadeadas por estímulos externos ou internos e desempenham um papel importante na regulação do nosso comportamento e na resposta ao ambiente

O tema das emoções é importante por várias razões:

- **Experiência humana:** as emoções são um aspeto fundamental da experiência humana e desempenham um papel crítico na formação dos nossos pensamentos, comportamentos e interações com os outros.
- **Saúde mental:** as emoções estão intimamente ligadas à saúde mental, e compreender e gerir as nossas emoções pode ajudar-nos a melhorar o nosso bem-estar geral e a reduzir o risco de desenvolver problemas de saúde mental, como a ansiedade e a depressão.
- **Relações:** as emoções desempenham um papel fundamental nas nossas relações com os outros. Ser capaz de compreender e exprimir as emoções pode ajudar-nos a comunicar eficazmente, a criar laços mais fortes e a resolver conflitos.
- **Tomada de decisões:** as emoções podem influenciar as decisões que tomamos, tanto positiva como negativamente. Ao compreender as nossas emoções, podemos tomar decisões mais informadas e racionais e evitar fazer escolhas impulsivas ou prejudiciais.
- **Sucesso profissional:** as emoções também podem ter impacto no nosso sucesso profissional. As pessoas que são emocionalmente inteligentes são frequentemente mais capazes de navegar na dinâmica do local de trabalho, construir equipas fortes e comunicar eficazmente com colegas e clientes.

De um modo geral, o tema das emoções é importante porque afeta muitos aspetos da nossa vida, desde o nosso bem-estar pessoal até às nossas relações e sucesso profissional. Ao aprendermos mais sobre as emoções, podemos desenvolver as competências necessárias para as compreender e gerir melhor, o que nos conduzirá a uma vida mais feliz, mais saudável e mais gratificante.

Tópicos principais:

componentes das emoções, teorias das emoções, a origem e o papel das emoções, a expressão das emoções, as emoções básicas, a inteligência emocional

Objetivos de aprendizagem

- **Compreender a natureza das emoções:** inclui aprender sobre os diferentes tipos de emoções, as suas funções e a forma como são vividas e expressas.
- **Compreender o papel das emoções na cognição e no comportamento:** as emoções podem influenciar a forma como pensamos e nos comportamos, pelo que é importante compreender como interagem com outros processos cognitivos e comportamentais.
- **Desenvolver a inteligência emocional:** a inteligência emocional é a capacidade de compreender e gerir as próprias emoções, bem como de reconhecer e reagir às

emoções dos outros. O desenvolvimento da inteligência emocional é um objetivo de aprendizagem fundamental no estudo das emoções.

- Identificar estratégias para gerir as emoções: por vezes, as emoções podem ser avassaladoras ou difíceis de gerir, pelo que é importante aprender estratégias para as regular. Estas podem incluir técnicas como *mindfulness*, reestruturação cognitiva e exercícios de relaxamento.
- Compreender o impacto das emoções na saúde mental: as emoções estão intimamente ligadas à saúde mental, pelo que é importante conhecer os potenciais riscos associados à desregulação emocional, bem como as estratégias para promover o bem-estar emocional.
- Aplicar o conhecimento das emoções em contextos do mundo real: finalmente, é importante aplicar o conhecimento das emoções em contextos do mundo real, como nas relações pessoais, no local de trabalho e noutras situações sociais. Isto pode implicar a prática de competências como a escuta ativa, a empatia e a resolução de conflitos.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula: para ajudar os/as estudantes a prepararem-se para as atividades em sala de aula e maximizarem o tempo passado na aula, peça-lhes para verem o vídeo instrutivo "Emoções" no canal do YouTube "*Flipped Methods in Psychology*". Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste - utilize o pré-teste do Anexo: testes como ponto de partida. Os resultados do teste darão uma ideia aproximada das dificuldades que os/as estudantes enfrentam na compreensão do tema, pelo que as atividades da aula devem centrar-se nos conceitos difíceis.

Na aula, para uma melhor compreensão do tema, propomos algumas atividades interativas.

Interpretação de fotografias

Prepare algumas fotografias de eventos desportivos, quando os concorrentes estão a ganhar, a falhar ou estão numa outra situação emocionalmente saturada. Formar grupos de 3-4 estudantes. Cada grupo é convidado a realizar um debate de 5 minutos sobre questões como: que emoção se reflecte na expressão facial da pessoa captada na fotografia? Cada grupo pode apresentar alguns nomes alternativos para as expressões emocionais e explicar a diferença entre expressões emocionais semelhantes.

Como é que está? Trabalhar com cartões emocionais

Prepara vários cartões (50-80) com expressões emocionais. Convidar cada aluno a escolher um cartão com o qual se identifique como sendo o que melhor expressa o seu estado emocional atual ou recente. O cartão escolhido é colocado numa parede que contenha as seis emoções básicas. A colocação deve ser feita de forma a que o cartão do/a estudante seja colocado ao lado do cartão que exprime a mesma emoção. O/a estudante deve descrever o contexto em que a emoção selecionada foi vivida, a situação de vida em que a emoção ocorreu.

Palestras breves

Prepara seis cartões com os seguintes títulos temáticos: 1. O conceito de emoção, os seus componentes, 2. A teoria da emoção de William James e Carl Lange, 3. A teoria da emoção de Walter Cannon e Philip Bard, 4. A teoria da emoção de Stanley Schachter, 6. Emoções básicas, o repositório de emoções.

Os/as estudantes agrupam-se e apresentam suas ideias uns/as aos/às outros/as. Podem fazer sugestões e se fazer perguntas uns/as aos/às outros/as. Com base nas informações recolhidas, fazem uma apresentação de 2 a 3 minutos utilizando o vídeo tutorial visto antes da aula. Assumindo o papel de "especialista", um aluno apresenta o seu tema à turma. Os/as estudantes da turma podem fazer perguntas. Se o/a estudante não puder responder, pode passar. Nesse caso, um colega que tenha recolhido informações sobre o mesmo tema tentará responder.

Carrossel falante

Cada aluno recebe um pequeno cartão com as emoções básicas num lado e os componentes da emoção no outro. Os/as estudantes formam pares e têm de falar durante três minutos sobre uma emoção básica à sua escolha, analisando a emoção básica com base nos componentes da emoção. Se necessário, esteja preparado com perguntas de apoio para cada componente.

Quando o tempo acaba, o círculo exterior segue em frente e formam-se novos pares.

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Notas para o/a professor/a

Há uma série de recursos na Internet de cartões emocionais prontos a imprimir.

Referências adicionais

- McLaren, K. (2010). *The language of emotions: What your feelings are trying to tell you: Sounds True.*
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of the emotions: Cambridge University Press.*
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions: Blackwell publishing.*
- Smith, T. W. (2015). *The book of human emotions: An encyclopedia of feeling from anger to wanderlust: Profile books.*

Tópico 11: Agressão: Natureza, causas e controlo

*Mariya Aleksieva, PhD; Milen Baltov, PhD; Krasimira Mineva, PhD; Veselina Zhecheva, PhD;
Gergana Kirova
Universidade Livre de Burgas, Bulgária*

Antecedentes e justificação

A formação de uma compreensão correta sobre a agressão e o seu papel na vida quotidiana é importante para aumentar a autorreflexão e a compreensão de si próprio; para o desenvolvimento do autocontrolo a nível emocional, cognitivo e comportamental, para uma libertação adequada da raiva e para a substituição do comportamento agressivo por um comportamento assertivo; para lidar com sucesso com as frustrações quotidianas e em situações em que somos alvo de atos agressivos; para um trabalho preventivo orientado e eficaz para controlar a raiva e a agressão.

Tópicos principais

Definições e teorias da agressão; relação frustração-agressão; razões do aparecimento de manifestações agressivas; impacto da agressão mediática nos indivíduos; libertação da raiva e redução da agressão.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender a natureza e os tipos de agressão (hostil e instrumental).
- Distinguir entre padrões de comportamento agressivos e não agressivos.
- Orientar-se nas causas e nos fatores que conduzem às manifestações agressivas - causas neurológicas e químicas, fatores ambientais, provocação direta, etc.
- Orientar-se nas principais teorias da agressão: agressão e frustração, teoria da aprendizagem social, teoria da descarga dos impulsos agressivos e da catarse, etc.
- Saber aplicar métodos para reduzir a agressividade - aumentar a empatia, libertar a raiva e as emoções negativas, aumentar a tolerância à frustração, etc.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- Pede-se aos/às estudantes que vejam um vídeo educativo intitulado *Agressão: Natureza, causas e controlo*, disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*
- Foi preparado para os/as estudantes um teste constituído por perguntas de tipo fechado (ver Anexo).

Os resultados do teste realizado antes da aula orientarão os/as estudantes e os professores para o grau de assimilação dos conteúdos educativos apresentados no vídeo, os défices e as dificuldades na compreensão dos conceitos e das teorias relacionadas com o tema, que devem ser colocados no centro do trabalho na aula.

Durante a aula "Discussão em grupo"

Durante a aula, os/as estudantes aprenderão a reconhecer os seus próprios sinais de alerta precoce de tensão crescente, raiva e prontidão para reagir agressivamente (Atividade 1).

Em seguida, terão a oportunidade de participar numa discussão em grupo e partilhar as suas experiências a partir de um "Diário da Raiva" previamente preenchido, que contém uma

descrição pormenorizada de situações e pensamentos relacionados com a tensão e a prontidão agressiva (Atividade 2) e a forma como lidaram com as suas próprias frustrações no período de uma semana antes da discussão, através da modificação de pensamentos negativos e padrões de pensamento não adaptativos (Atividade 3).

Finalmente, os/as estudantes serão convidados a participar num trabalho de grupo para desenvolver um pequeno programa para a prevenção da raiva e da agressão na escola, utilizando recursos da Internet de acesso livre e o método de brainstorming (Atividade 4).

Atividade 1. Reconhecer os sinais de alerta precoce de tensão crescente

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 30 minutos

Descrição da atividade:

Os/as estudantes exploram os seus próprios sinais de alerta precoce de tensão e raiva crescentes. Para este efeito, o/a docente dá as seguintes instruções:

"Faça uma lista dos seus primeiros sinais de alerta e complete a sua lista pessoal com quaisquer outros sintomas que possam estar presentes. Depois, reordene-os - começando pelos sinais mais ligeiros de raiva e indo até aos sintomas quase insuportáveis.

Escreva ao lado o que precisa de fazer, como vai reagir e que pensamentos o ajudariam a lidar com estes sinais e a impedir que a tensão se acumule, seja criativo. Depois de trabalhar na lista, partilhe a sua experiência com os outros membros do grupo."

Atividade 2. "Diário da Raiva"

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 40 minutos

Descrição da atividade:

Oferecemos o seguinte exercício como trabalho de casa. Durante a próxima sessão de formação, numa discussão de grupo, cada participante partilhará como fez o seu trabalho de casa e que experiência adquiriu ao fazer o exercício de registo da raiva no diário.

Data (tempo)	Descrição da situação	Desbloquear pensamentos	Excitação emocional Escala: 1-10	Comportamento agressivo Escala: 1-10

Atividade 3. Reduzir a frustração modificando os pensamentos

Participantes: Grupo de 15 estudantes

Duração: 40 minutos

Descrição da atividade:

O/a docente propõe os seguintes exercícios como trabalho de casa. Dá aos/às participantes as seguintes instruções:

O objetivo deste exercício é oferecer uma oportunidade para praticar um processo de pensamento mais adaptativo, utilizando a "técnica das três colunas". Esta técnica requer que, quando se sentir frustrado, faça uma pausa, pegue numa folha de papel e numa caneta, divida a página em três colunas e comece a escrever os seus pensamentos negativos na primeira coluna. Na segunda coluna, tente reconhecer os padrões de pensamento nocivos utilizando os exemplos de padrões apresentados na tabela. Na terceira coluna, tente reformular os seus pensamentos negativos, encarando-os de uma perspetiva mais positiva. Dê uma vista de olhos ao exemplo e tente fazer a sua própria tabela, introduzindo os seus pensamentos negativos habituais, padrões de pensamento e tentando reformulá-los completamente numa direção adaptativa e positiva".

Depois de resolverem o exercício atribuído em casa, há um debate em grupo na aula sobre as dificuldades que os/as estudantes encontraram, como as ultrapassaram e o que consideram ser o seu sucesso indiscutível.

Pensamentos negativos	Padrões mentais	Pensamentos adaptativos
"Não estou a fazer nada suficientemente bem."	Sobregeneralização	"Não sou perfeito, mas ninguém o é."
"Sou desleixado e egoísta."	Rotulagem; Personalização	"Não sou egoísta e inútil. Tomo conta dos outros, mas também preciso de tomar conta de mim."
"Eu sabia que não devia ter confiado neles. Para a próxima, tenho de ser eu a fazer tudo".	Tirar conclusões precipitadas; "declarações "obrigatórias	"Não sei porque é que não vieram, mas precisava da ajuda deles, por isso vamos ter de encontrar uma forma de não fazer tudo sozinhos."

Atividade 4. Criação de um programa breve para a prevenção da agressão

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 90 minutos

Descrição da atividade:

Trabalho de grupo para criar um pequeno módulo de formação para a prevenção da agressão na escola, com base nos conhecimentos apresentados no vídeo de formação sobre a redução da agressão. Os participantes são encorajados a utilizar vários recursos da Internet com exercícios prontos a usar para controlar a raiva, aumentar a empatia, desenvolver a comunicação e as competências sociais, etc. O/a docente faz uma breve apresentação do método de brainstorming em 5 minutos e propõe ao grupo que o teste na prática para aumentar a criatividade dos participantes e a eficácia do trabalho de grupo.

Avaliação e recomendações

Depois de concluído o trabalho na aula, o/a docente propõe aos/às estudantes a realização de uma atividade pós-aula denominada "Agressão: Natureza, Causas e Controlo - Pós-teste" (ver Anexo: Pós-teste), processa os resultados e fornece aos que realizaram o teste um feedback sobre o nível de conhecimentos que adquiriram sobre o tema da agressão nas relações humanas.

Notas para o/a docente

O/a docente deve imprimir as fichas de trabalho para os Exercícios 2 e 3, distribuí-las aos/às participantes do grupo e instruí-los sobre como completar os trabalhos de casa fornecidos nestes exercícios, pelo menos uma semana antes da aula sobre o tema.

Leituras complementares

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). General Aggression Model. In P. Roessler, C. A. Hoffner, & L. van Zoonen (Eds.) *International Encyclopedia of Media Effects*. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0078.

Aronson, E. (2011). *The Social Animal* (11th edition). Worth Publishers.

Aronson, E., Wilson, T., Akert, R., Sommers, S. (2015). *Social Psychology* (9th Edition). Pearson.

Krahé, B. (2021). *The Social Psychology of Aggression* (3rd Edition). Routledge

Tópico 12: Motivação

*Mariya Aleksieva; Milen Baltov, Krasimira Mineva, Veselina Zhecheva, Gergana Kirova,
Universidade Livre de Burgas, Bulgária*

Antecedentes e justificação

Quais são as coisas que realmente nos motivam a agir? Ao longo da história, os psicólogos propuseram várias teorias para explicar o que motiva o comportamento humano. A motivação é a força que faz com que as pessoas ajam, reajam, se relacionem com alguém ou alguma coisa em diferentes situações ou circunstâncias de uma forma que elas próprias escolhem. A motivação tem muito a ver com o desejo e a ambição, e se estes estiverem ausentes, não há motivação. A motivação é o desejo de atingir um objetivo combinado com a energia para trabalhar para esse objetivo. Os motivos são relativamente estáveis para uma determinada pessoa. Ao mesmo tempo, a motivação não é construída apenas pelos motivos, mas baseia-se também em vários fatores externos e situacionais: a influência de outras pessoas, a influência do ambiente, a complexidade da tarefa realizada, etc.

Conceitos-chave

- O que é a motivação?
- Teorias da motivação
- Sinais para determinar a motivação
- Motivação - Tipos de motivação
- Funções da motivação
- Modelos motivacionais
- Construir um sistema motivacional e uma atividade de personalidade
- Motivação para a realização profissional
- Práticas de motivação intrínseca

Objetivos de aprendizagem

O objetivo geral da aula é apresentar aos/às estudantes a essência e algumas das teorias da motivação, os tipos de motivação e as suas funções, com formas de construir um sistema motivacional no contexto da procura de uma resposta à pergunta "O que está exatamente por detrás da motivação e porque é que nos faz agir? A especificidade do objetivo é determinada pela resposta à pergunta: Onde se situa exatamente a linha divisória entre obrigarmo-nos a fazer algo e ter o desejo sincero de o realizar? O objetivo é alcançado através de tarefas específicas, diretamente orientadas para os principais parâmetros em que a lição é apresentada.

Resultados esperados

Conhecimentos, competências e atitudes que os/as estudantes deverão adquirir/formar no final deste módulo.

- Ao nível dos CONHECIMENTOS: os aprendentes familiarizam-se com a importância da motivação para o desenvolvimento futuro da personalidade; conhecem e são capazes de distinguir os tipos de motivação; conhecem e aplicam práticas de motivação intrínseca e apercebem-se da importância dos fatores de motivação relacionados com a realização profissional.
- Ao nível das COMPETÊNCIAS: os aprendentes são capazes de distinguir o funcionamento da motivação em termos das três componentes principais: ativação,

persistência e intensidade; são capazes de desenvolver esquemas relacionados com as componentes principais e com os tipos de motivação; são capazes de formular conselhos motivacionais e identificar potenciais obstáculos à motivação.

- Ao nível das **RELAÇÕES**: os aprendentes são capazes de dar exemplos de tipos de motivação: motivação intrínseca, motivação positiva, motivação negativa, motivação social.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula - Testes

- pede-se aos/às estudantes que vejam uma aula em vídeo sobre *Motivação* disponível no canal do YouTube dos *Flipped Methods in Psychology*.
- foi preparado um teste de perguntas de tipo fechado para os/as estudantes - *Motivação - Pré-teste* (ver Anexo). As questões visam os parâmetros mais gerais do tema, tais como: como se define motivação, principais teorias, características, diferenciação de necessidades, etc.

Atividade 1. Durante a aula: Atividade utilizando a aplicação mentimeter.com

O/a docente prepara uma atividade introdutória utilizando a aplicação mentimeter.com. A pergunta é: "Que associações é que a palavra **MOTIVAÇÃO** evoca?". Cada estudante deve propor três associações. A ideia é fazer uma transição entre as respostas dos/as estudantes e o tópico da aula relacionado com a motivação.

Atividade 2. Hexágonos

Na parte de conteúdo da aula, é aplicada a atividade dos hexágonos (ver diagrama). Para o efeito, o/a docente deve preparar uma tabela com 15 palavras-chave relacionadas com o tema da motivação.

Os hexágonos são recortados e um termo é escrito no meio de cada um.

Na aula, os/as estudantes são divididos em grupos de 4-5 pessoas e é distribuído a cada grupo um conjunto de hexágonos com termos.

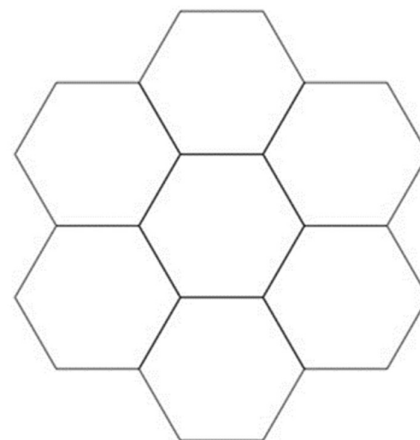
A tarefa é encostar dois hexágonos um ao outro se os membros da equipa acharem que os dois termos têm algo em comum.

O/a docente deve explicar que não é necessário que cada um dos seis lados tenha um "vizinho", mas que um hexágono pode ter um máximo de seis ligações com outros.

O tempo de trabalho é de 15-20 minutos. Cada um dos grupos comenta e discute a execução da tarefa, de modo a criar o seu próprio "favo de mel" de ligações. Uma vez que as possibilidades são milhares, cada grupo terá uma "tarte" diferente.

De seguida, cada grupo apresenta o seu trabalho, explicando as decisões tomadas.

Exemplo: Termos que podem ser utilizados:



accionamentos	emoções	influência	ação	necessidades
comportament o	realizações	fatores	desejo	sustentabilidad e

ambição	Eu dirijo	sucesso	incentivo	estatuto
---------	-----------	---------	-----------	----------

Depois da aula - Testes

A atividade pós-aula, denominada *Motivação - Pós-teste*, consiste em avaliar os conhecimentos dos/as estudantes através da realização de um teste (ver Anexo). Ao contrário do teste pré-aula, neste teste todas as perguntas são abertas e os seus parâmetros de conteúdo estão orientados para os conteúdos da vídeo-aula. A vídeo-aula foi vista pelos/as estudantes de forma autónoma e o tema foi também explorado na sala de aula.

Modelo de interação

A organização do trabalho é:

- formação presencial durante as atividades introdutórias - a aplicação *mentimeter.com*, definição do tema, divisão em equipas;
- trabalho de grupo aplicando a prática dos hexágonos (fazer um "favo de mel" com base em palavras-chave do conteúdo do tópico de motivação);
- Trabalho individual - os/as estudantes realizam os testes e veem o material vídeo em casa.

Avaliação e recomendações

Cada estudante recebe uma nota individual com base nos resultados do teste antes da aula.

Cada equipa, com base no desempenho da tarefa na sala de aula, recebe uma avaliação qualitativa do seu trabalho com base nas apresentações apresentadas por cada uma das equipas. Isto cria uma competição entre as equipas em termos de pensamento crítico e criatividade na conceção de "favos de mel" únicos.

O/a docente deve desenvolver os seus próprios critérios, adaptados à idade e às características individuais dos/as estudantes e relacionados com os resultados esperados das respostas ao teste depois de os/as estudantes terem visto a aula em vídeo.

Notas para o/a docente

É importante para o/a docente:

- prestar atenção à preparação preliminar do trabalho sobre o tema.
- Desenvolvimento da atividade da aplicação *Mentimeter.com*.
- para a tarefa de equipa - elaborar uma tabela de termos característicos para clarificar a natureza e o papel da motivação.
- para preparar o número necessário de conjuntos para completar a prática dos hexágonos.
- planear a forma como os/as estudantes serão divididos em equipas.
- ter em conta o tempo necessário para o trabalho e para apresentar os "favos de mel" aos/as estudantes.

O/a docente deve preparar instruções breves e claras sobre a realização do teste antes da aula e do teste depois da vídeo-aula; instruções sobre a vídeo-aula (aquilo a que os/as estudantes devem prestar atenção).

Leituras complementares

Palichev, I., *Motivation and well-being of the individual*, Abagar, 2021

Pink, D., *Motivation*, ed. East-West, 2012

Silverstein, S., *The Success Model*, Anhira, 2021

Covey, St., The Seven Habits of Highly Effective People, Kibea, 2010

Tópico 13: Teoria da vinculação

Dra. Constantina Demetriou, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação:

A teoria da vinculação realça a importância da ligação emocional da criança com o seu prestador de cuidados. Esta ligação afeta o desenvolvimento da criança ao longo de toda a sua vida. Em particular, o sentimento de segurança que é desenvolvido ajuda a criança a explorar efetivamente o mundo e a desenvolver o sentido de si própria. Em contrapartida, a rutura ou a perda desta ligação, através da formação de um sentimento de insegurança, pode afetar a criança emocional e psicologicamente. Todos os tipos de vinculação têm um impacto nas futuras relações da criança, no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Tópicos principais:

Teoria da Vinculação, Bowlby, Ainsworth, Modelo de Trabalho Interno, Experiência de Situação Estranha, Vinculação Segura, Vinculação Insegura Evitante, Vinculação Insegura Ambivalente, Vinculação Desorganizada, Disponibilidade do Cuidador, Qualidade dos Cuidados, Temperamento.

Objetivos de aprendizagem:

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender as principais características da vinculação.
- Descrever o desenvolvimento da ligação emocional entre o bebé e o prestador de cuidados.
- Explicar o modelo de funcionamento interno.
- Descrever o Estudo da Situação Estranha e o seu objetivo.
- Adquirir conhecimentos sobre o conceito e os diferentes tipos de vinculação e o seu significado para o desenvolvimento da criança.
- Discuta as diferenças entre os quatro tipos de comportamento da criança e dos pais.
- Discuta os fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma vinculação segura ou insegura.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "A Teoria da Vinculação" (o vídeo está disponível no canal do YouTube "*Flipped Methods in Psychology*"), para se prepararem para a aula. É muito importante que identifiquem os principais aspetos deste tópico e que deem ênfase ao esclarecimento do que é uma vinculação, como se desenvolve e como afeta a vida das crianças e a sua relação com os pais.

Para além disso, os/as estudantes serão encorajados a preencher um pequeno questionário (ver Anexo: Pré-teste) para verificar a sua compreensão do vídeo que viram.

O/a docente analisará então os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o/a professor/a começará por fazer uma pergunta geral sobre a compreensão dos/as estudantes relativamente às principais definições. Depois disso, apresentará os resultados do pré-teste e discuti-los-á com os/as estudantes (Atividade 1). Além disso, o/a professor/a fará uma apresentação sobre a Teoria da Vinculação e as suas fases, utilizando tabelas, resultados

de investigação e vídeos. Especificamente, o/a professor/a dará ênfase aos estilos de vinculação e compartilhará algumas evidências sobre a relação de vinculação entre a criança e o prestador de cuidados, clarificará os princípios de cada tipo e interpretará as diferenças no comportamento da criança e dos pais entre os estilos de vinculação. Com base nesta apresentação, pedirá aos/as estudantes que observem um estudo de caso (Atividade 2). Por fim, discutirá com os/as estudantes os fatores que contribuem para o desenvolvimento de cada estilo de vinculação, mostrando algumas fotografias e dando exemplos (Atividade 3).

Depois da aula, o/a professor/a pedirá aos/as estudantes, se assim o desejarem, que preencham um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). O/a docente avaliará os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo

Objetivo: Explorar a compreensão sobre as definições em torno do tópico "Teoria da Vinculação".

Participantes: Grupos de 3-4 estudantes.

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Caneta e papel

Descrição da atividade: Durante este debate, os/as estudantes serão divididos em grupos de 3-4 pessoas para discutir os seus erros e sugerir as respostas corretas com base nas respostas que deram no pré-teste. Assim, terão a oportunidade de trabalhar em conjunto para atingir o objetivo comum que é responder corretamente às perguntas do pré-teste. No final, cada grupo terá de chegar a uma decisão final sobre a resposta correta. Depois, em conjunto, serão identificados e clarificados os pontos principais das definições em torno do tema da vinculação.

Atividade 2: Observação e discussão em grupo

Objetivo: Observar e identificar o estilo de vinculação entre uma criança e a sua mãe, e compreender os comportamentos da criança e dos pais que promovem esse estilo específico.

Participantes: Grupos de 3-4 estudantes.

Duração: 45 minutos

Ferramentas: Caneta e papel

Descrição da atividade: Os/as estudantes vão visualizar um vídeo de um estudo de caso sobre a interação entre uma criança e os pais. O vídeo mostra uma criança que brinca sozinha e, a dada altura, a mãe pede-lhe para brincar com ela. Mostra como interagem juntas, como a criança se comporta quando a mãe lhe pede para a disciplinar, como a mãe reage quando a criança se comporta de forma um pouco agressiva em relação a ela e aos seus brinquedos e o que acontece quando a mãe vai para a cozinha cozinhar, quando a criança sai sozinha e o que acontece no seu reencontro.

De seguida, os/as estudantes dividem-se novamente em grupos de 4 pessoas. Terão de discutir entre si o que viram no vídeo e terão de preencher uma tabela que lhes é fornecida, pedindo-lhes que observem e identifiquem o estilo de vinculação entre a criança e a mãe, as características comportamentais da criança e o comportamento da mãe. Para chegarem às conclusões finais, terão, em primeiro lugar, de discutir entre si sobre a sua compreensão e refletir criticamente sobre a forma de aplicar na prática a informação teórica que receberam. Em segundo lugar, terão de resolver o problema principal que consiste em identificar o estilo

de vinculação e, por último, terão de descobrir quais as características comportamentais da criança e da sua mãe que desempenham um papel na decisão do/a estudante.

Após esta parte da atividade, cada grupo terá de apresentar as suas conclusões perante a turma. Se existirem diferenças entre as respostas dos grupos, estes terão de argumentar entre si para convencer os restantes grupos de que têm a resposta mais correta. Esta deve basear-se em provas das suas observações.

No final, o/a professor/a dará aos/as estudantes a resposta correta e especificará os pontos principais dos estilos de vinculação. O ponto principal desta parte é que os/as estudantes compreendam como se desenvolve um estilo de vinculação e quais os fatores que desempenham um papel crucial no formato da vinculação.

Atividade 3: Pesquisa individual sobre o trabalho de investigação

Objetivo: encontrar um artigo publicado sobre, pelo menos, um dos três fatores que contribuem para o desenvolvimento, em primeiro lugar, da vinculação segura e, em segundo lugar, da vinculação insegura.

Participantes: Todos os/as estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Acesso à *internet*, dispositivo (computador, telemóvel ou *tablet*)

Descrição da atividade: Os/as estudantes terão de pesquisar em várias bases de dados *online* (de preferência as que se referem a revistas de psicologia) e encontrar dois artigos no total que se refiram a um fator com impacto no desenvolvimento da vinculação segura e insegura. O/a docente dará algumas instruções sobre como ler brevemente o artigo (por exemplo, dir-lhes-á para lerem primeiro o resumo e depois a secção dos resultados e tentarem identificar correlações entre a vinculação e uma causa).

No final da sua pesquisa, cada aluno terá de dizer quais são os fatores e nomeá-los perante a turma.

Por fim, o/a professor/a partilhará um ficheiro *Excel* com todos os/as estudantes, e cada um deles terá de preencher uma tabela com os detalhes de cada artigo (título, autor(es), ano de publicação, nome do fator e pequena descrição do contributo do fator). Uma vez inseridos todos os artigos, o ficheiro *Excel* preenchido será partilhado para ser utilizado como base de dados para leitura posterior.

Notas para o/a professor/a

É importante que o/a professor/a encontre antecipadamente os vídeos que irá utilizar como material suplementar. São necessários vários vídeos: (1) mostrar a experiência da "Situação Estranha"; (2) encontrar um estudo de caso sobre a interação criança - mãe. O *YouTube* pode ser utilizado para encontrar estes dois vídeos.

Além disso, é importante criar antecipadamente a tabela que os/as estudantes devem preencher na Atividade 2. A tabela deve conter três colunas: estilo de vinculação, comportamento da criança e comportamento dos pais. Para além desta tabela, o/a professor/a deve criar um ficheiro *Excel* partilhado, no qual os/as estudantes introduzirão os artigos que encontrarão na Atividade 3. Devem ser criadas várias colunas para o nome do artigo, o(s) autor(es), o nome da revista (volume e número da edição) e uma descrição da relação entre o fator e o estilo de vinculação.

Referências adicionais

Keenan T., Evans, S. & Crowley K. (2016) *An Introduction to Child Development* Topic 10: Emotional Development, Section: The development of attachment, pp 259-265.

McKenna, E. (2009). *Cultural Influences on Attachment Behaviours*. Master's Thesis, University of British Columbia, Alberta

Levy, K. N., Ellison, W. D., Scott, L. N., and Bernecker S. L. (2010). Attachment style. *Journal of Clinical Psychology*, 67(2), 193 – 203. doi:10.1002/jclp20756

Tópico 14: Educação encorajadora

István Zsigmond, Judit Neszt, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria

Antecedentes e justificação

Nos últimos anos, tem-se verificado uma crescente consciencialização da importância de compreender a relação entre os métodos disciplinares e a saúde mental. Tornou-se claro que as práticas disciplinares têm um impacto significativo no bem-estar emocional e psicológico dos/as estudantes e que podem surgir problemas disciplinares quando essas práticas não estão alinhadas com as necessidades dos/as estudantes. Como tal, é crucial que os educadores e os pais estejam atentos aos métodos que utilizam para disciplinar os seus filhos.

Um fator que pode contribuir para os problemas disciplinares na escola é o conflito de interesses. Quando os/as estudantes sentem que os seus interesses e necessidades não estão a ser tidos em conta, podem tornar-se desafiantes ou opositores. Isto pode levar a uma quebra na disciplina e causar mais problemas a longo prazo. Como tal, é importante que os educadores estejam conscientes das necessidades individuais dos/as estudantes e trabalhem para criar um ambiente propício ao seu sucesso.

O incentivo à educação é particularmente importante nas escolas, uma vez que estas são a principal instituição responsável pela educação formal dos jovens. Eis algumas razões pelas quais o incentivo à educação é importante nas escolas:

- Sucesso académico: incentivar a educação ajuda os/as estudantes a alcançar o sucesso académico. Quando os/as estudantes estão motivados para aprender e são encorajados a perseguir os seus interesses, é mais provável que tenham um bom desempenho nos seus estudos.
- Preparação para a carreira: A educação é fundamental para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Incentivar a educação ajuda os/as estudantes a desenvolver as competências e os conhecimentos de que necessitam para serem bem-sucedidos nas suas futuras carreiras.
- Aprendizagem ao longo da vida: incentivar a educação ajuda a fomentar o gosto pela aprendizagem e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida. Isto é importante porque o mundo está em constante mudança e os indivíduos precisam de ser adaptáveis e de aprender continuamente para serem bem-sucedidos na sociedade atual.
- Socialização: incentivar a educação ajuda os/as estudantes a desenvolver competências sociais e a estabelecer ligações com os seus pares. Isto é importante para o seu bem-estar geral e sucesso futuro.
- Equidade: incentivar a educação é essencial para promover a equidade na educação. Todos os estudantes merecem ter acesso a uma educação de elevada qualidade, independentemente da sua origem ou estatuto socioeconómico.

Em suma, incentivar a educação nas escolas é fundamental para o sucesso académico, a preparação para a carreira, a aprendizagem ao longo da vida, a socialização e a promoção da equidade na educação.

Tópicos principais

Disciplina e saúde mental, objetivos do mau comportamento na escola, reflexo de reconhecimento, princípios da educação incentivadora

Objetivos de aprendizagem

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de:

- Compreender a relação entre os métodos de disciplina e a saúde mental
- Compreender a relação entre conflitos de interesses e problemas disciplinares na escola
- Compreender as causas do medo e da insegurança dos/as estudantes
- Compreender a motivação comportamental dos/as estudantes na escola
- Conhecer o conceito de objetivos de mau comportamento na escola - a abordagem de Dreikurs
- Compreender o conceito de reflexo de reconhecimento
- Compreender o conceito e os princípios do incentivo à educação
- Experimentar a aplicação prática de técnicas de educação para o encorajamento

Abordagens e atividades pedagógicas

Interpretação de fotografias

Prepare algumas fotografias que mostrem exemplos de mau comportamento em ambiente escolar (como destruir coisas, deitar lixo para o chão ou lutar). Formar grupos de 3-4 estudantes. Cada grupo é convidado a escolher uma fotografia e a realizar um debate de 5 minutos sobre questões como: quais são as possíveis razões do mau comportamento? Cada grupo pode apresentar algumas razões alternativas para o comportamento e explicar a diferença entre as diferentes razões.

Mesa redonda

Organize os/as estudantes em pequenos grupos. Cada membro do grupo partilha, por sua vez, as suas ideias ou pensamentos sobre as ideias básicas relativas ao incentivo à educação (tal como apresentadas no vídeo da pré-aula), enquanto o resto do grupo ouve e responde.

Breves conferências

Prepare seis grupos e dê a cada grupo a descrição de um dos seis princípios que podem ajudar a dar à criança um sentimento de segurança, tal como resumido por Edith Nassier. Cada grupo deve elaborar várias situações práticas em que o princípio possa ser aplicado e fazer uma apresentação de 2 a 3 minutos das suas ideias.

Assumindo o papel de "especialista", um aluno de cada grupo apresenta o seu tema à turma. Os/as estudantes da turma podem fazer perguntas. Se o/a estudante não puder responder, pode passar à frente. Os outros/as estudantes serão convidados a partilhar as suas ideias sobre o tema apresentado.

Todas as crianças precisam de ser encorajadas

Os participantes são divididos em 5 grupos. Cada grupo recebe uma cópia de um desenho feito por uma criança. Cada desenho tem elementos errados e feios. Os membros do grupo escrevem

o que a criança diria sobre o desenho. Se a linguagem dos líderes do grupo contiver críticas, o tutor propõe que estas sejam substituídas por encorajamentos.

Perguntas e respostas

Os/as estudantes formam pares. Um membro do par faz uma pergunta, cuja resposta estava no vídeo tutorial. O outro membro do par responde. Se não souberem a resposta, o autor da pergunta corrige-a. De seguida, trocam de papéis.

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Notas para o/a professor/a

Há uma série de recursos na Internet de desenhos infantis prontos a imprimir.

Referências adicionais

- C. Holley, Lynn – Steiner, Sue (2005) SAFE SPACE: STUDENT PERSPECTIVES ON CLASSROOM ENVIRONMENT, *Journal of Social Work Education*, 41(1). pp. 49-64.
- Stefanou, Candice R.- Perencevich, Kathleen C.- DiCintio, Matthew- Turner, Julianne C. (2004): Supporting Autonomy in the Classroom . *Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership*. *Educational Psychologist*, 39 (2) pp. 97-110.
- Wilén, William W. : Encouraging Reticent Students' Participation in Classroom Discussions .*Social Education* 68(1), pp. 51-56

Tópico 15: Comunicação não-verbal

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

A comunicação é uma interação social em que a informação é transmitida consciente ou inconscientemente. Nós, seres humanos, estamos constantemente a comunicar, mesmo quando não temos consciência disso, pelo que é evidente que a comunicação não é apenas oral ou escrita. Por conseguinte, a comunicação pode ser efetuada de diferentes formas através de canais de comunicação, com base nos quais se distingue entre comunicação verbal e não-verbal. A comunicação verbal é designada por comunicação verbal através da fala. A comunicação não verbal inclui todas as manifestações de comunicação que são indizíveis (não verbais). Segundo o Professor de Psicologia Mehrabian, a importância da comunicação não-verbal representa até 55% da comunicação. Outros 38% são o tom e a voz. Surpreendentemente, as palavras têm apenas uma importância ligeira, 7%. Por outras palavras, 93% da comunicação é transmitida de forma diferente da verbal. "Todo o nosso comportamento é comunicação". (Gregory Bateson) De um modo geral, podemos dizer que o que expressamos e sentimos está mais ligado à forma como comunicamos não verbalmente do que ao que dizemos por palavras.

Tópicos principais

O módulo centra-se na definição do conceito de comunicação não verbal e, em seguida, nas características dos seus componentes e formas possíveis.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes serão capazes de:

- Definir e compreender corretamente o termo comunicação não-verbal.
- Identificar as componentes existentes da comunicação não-verbal.
- Conhecer as várias formas de comunicação não-verbal.
- Compreender a importância e o significado da comunicação não-verbal.

Abordagens e atividades pedagógicas:

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Comunicação não-verbal*, disponível em: Canal YouTube- *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a preencher um pré-teste denominado *Comunicação não-verbal*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade 1: Mapa da comunicação não-verbal

Mapa da comunicação não-verbal, uma imagem de uma pessoa, pessoas com a marcação de canais não-verbais, formas e componentes da comunicação não-verbal.

Objeto: A atividade centra-se na criação de um mapa que visa ilustrar todas as possibilidades de comunicação não-verbal. Em primeiro lugar, é importante que os participantes conheçam os componentes, as formas de comunicação não-verbal e, além disso, que possam expressá-la visualmente, marcá-la.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é que os participantes tomem consciência, através do seu próprio desenho, dos muitos canais não verbais e das possibilidades de comunicação que uma pessoa pode ter para além da comunicação verbal. Uma representação visual e colorida dos canais, componentes e formas de comunicação não-verbal pode ajudar os participantes a expressarem-se e a compreenderem a comunicação dos outros.

Padrão de interação: trabalho individual

Número de participantes: mínimo 2

Materiais, ferramentas: papel e canetas de cor, lápis

Duração da atividade: mínimo. 5 minutos para a preparação e mínimo. 5 minutos para a apresentação de cada participante

Procedimento: O/a docente distribui papéis, canetas de cor e lápis aos participantes. Os participantes desenham uma figura humana simples no centro da folha de papel. De seguida, usam cores diferentes para ilustrar, representar canais não-verbais, possibilidades de comunicação não-verbal de acordo com as suas próprias ideias. É importante que os participantes tentem representar o maior número possível de possibilidades e formas, nas quais podem também incorporar, ilustrar o ambiente circundante, outras pessoas ou objetos. Após 5 minutos, os participantes apresentam os mapas que criaram sob a forma de uma exposição na qual mostram e comentam os mapas uns dos outros.

Nesta atividade, o/a professor/a desempenha o papel de moderador, facilitador. Ele gere o desenrolar da atividade, apoia o trabalho dos participantes, gere o tempo de duração da atividade. Para se inspirar, pode desenhar uma figura humana no quadro e ilustrar uma das possibilidades de comunicação não-verbal. Para além disso, pode destacar opções menos familiares e explícitas.

Atividade 2: Comunicação não-verbal das emoções

Expressar emoções básicas - alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo, nojo - através da comunicação não-verbal.

Objeto: A atividade centra-se nas formas possíveis de expressar emoções sem recorrer à expressão verbal. Além disso, a atividade centra-se no reconhecimento e compreensão correctos das emoções comunicadas.

Objetivos: O objetivo da atividade é chamar a atenção para a importância da comunicação não-verbal na expressão e compreensão das emoções.

Padrão de interação: trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo 10

Materiais, ferramentas: papel, caneta para cada grupo e listas de emoções previamente preparadas para cada grupo (é preferível que a ordem da lista de emoções seja diferente para cada grupo)

Duração da atividade: 20-25 mínimo.

Procedimento: O formador divide os participantes em grupos - os grupos devem ter o mesmo número de participantes e, de preferência, pelo menos 3 participantes em cada grupo. Cada grupo determina a ordem dos participantes e organiza-se em filas. O último membro de cada grupo recebe um papel em branco e uma caneta, e o primeiro membro do grupo recebe uma lista de emoções. O primeiro elemento de cada grupo vira-se de frente para o/a professor/a, os outros viram-se para o outro lado, de costas para o/a professor/a. O/a docente faz sinal para que a atividade comece. A atividade prossegue da seguinte forma: o primeiro membro do grupo que tem a lista de emoções mostra-a de forma não verbal ao membro seguinte da fila, que a comunica com base na sua própria compreensão. Os membros continuam desta forma até que o último membro escreva no papel a emoção reconhecida. Seguem-se mais rondas com as outras emoções da lista. Quando a lista estiver completa, cada grupo compara a lista do primeiro e do último membro. Os grupos têm a oportunidade de discutir e partilhar experiências uns com os outros.

Para esta atividade, o/a professor/a é o facilitador da atividade, dando o sinal para o início de cada ronda e certificando-se de que cada grupo tem tempo para completar e escrever a emoção. O/a docente assegura ainda que os participantes comunicam apenas de forma não-verbal e apenas as emoções sugeridas nas listas.

A atividade permite uma variação flexível e a alteração das condições e regras - por exemplo, o/a professor/a pode especificar canais não verbais - por exemplo, comunicação apenas com as mãos, apenas com o rosto, apenas com os olhos, apenas com movimentos da boca, etc.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Comunicação não-verbal*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações:

Um pós-teste sobre o tema é utilizado para avaliar os conhecimentos adquiridos. Para concluir e resumir o tema com o objetivo de refletir e dar feedback, é útil propor uma tarefa, uma atividade menos formal no espírito do trabalho criativo.

Atividade: Escrever um poema ou compor uma canção sobre comunicação não-verbal

Como conclusão do curso, recomenda-se aos participantes que criem os seus próprios trabalhos sobre o tema da comunicação não-verbal. Podem fazê-lo sob a forma de um poema ou de uma canção cantada; no caso de uma canção, é também necessário compor uma melodia para a letra escrita da canção. Os participantes podem preparar os seus trabalhos individualmente, em pares, em grupos pequenos ou maiores, consoante o número de membros e a estrutura do grupo. As regras e os critérios para a criação de uma obra artística podem ser flexivelmente variados pelo/a professor/a, de acordo com as possibilidades ou necessidades individuais dos participantes - o âmbito (número mínimo e máximo de linhas) da obra, o tema (o/a professor/a pode escolher um conjunto de conceitos ou parte do tema, por exemplo, componentes ou formas de comunicação não verbal, que a obra criada deve obrigatoriamente conter), ou o estilo (carácter

ou gênero) da obra podem ser determinados. De seguida, os participantes apresentam os trabalhos criados uns aos outros.

Notas para o/a professor/a

Com o objetivo de complementar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

video materials:

- *Body Language*, available at *GCFLearnFree* YouTube channel
- *Nonverbal Communication- Gestures*, available at *Gagan Sindal* YouTube channel
- *Big Bang Theory on Body Language*, available at *Daniel O'Callahan* YouTube channel
- *The epic opening scene of Lie To Me*, available at *Matthijs Mol*, YouTube channel

Referências adicionais

American Psychological Association. [Nonverbal communication \(NVC\)](#).

Hull R. [The art of nonverbal communication in practice](#). *Hear J.* 2016;69(5);22-24. doi:10.1097/01.HJ.0000483270.59643.cc

Frith C. [Role of facial expressions in social interactions](#). *Philos Trans R Soc B Biol Sci.* 2009;364(1535):3453-8. doi:10.1098/rstb.2009.0142

Goldin-Meadow S. [How gesture works to change our minds](#). *Trends Neurosci Educ.* 2014;3(1):4-6. doi:10.1016/j.tine.2014.01.002

<https://www.helpguide.org/articles/relationships-communication/nonverbal-communication.htm>

<https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/nonverbal-communication>

<https://2012books.lardbucket.org/books/a-primer-on-communication-studies/s04-nonverbal-communication.html>

<https://www.skillsyouneed.com/ips/nonverbal-communication.html>.

Tópico 16: Preconceito e discriminação

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

Fala-se muito em estereótipos e preconceitos, mas muitas vezes as pessoas confundem um conceito com outro, apesar de fazerem parte do quotidiano. Por isso, é extremamente importante clarificar estes conceitos para que a coerência de outros conceitos, como o de discriminação, seja corretamente compreendida e definida. Os termos estereótipo e preconceito estão associados à identidade de cada pessoa, à sua identificação com um determinado grupo, seja ele étnico, religioso, etário ou de interesses. Fazem parte do equipamento básico da identidade, participam na sua formação e manutenção. A exploração da discriminação permite compreender melhor a forma como esta afecta a vida das pessoas. A educação e a influência são consideradas as ferramentas mais eficazes na luta contra os preconceitos. Por exemplo, uma educação adequada pode revelar a origem dos preconceitos, permitir-nos examinar as nossas próprias atitudes de forma mais objetiva e ajudar-nos a ter um comportamento sensato quando somos vítimas de preconceitos.

Tópicos principais

O objetivo deste tópico é, em primeiro lugar, definir a compreensão correta dos conceitos de estereótipos, preconceitos, discriminação e o seu impacto no comportamento humano e na tomada de decisões. Outro objetivo é destacar as especificidades comuns e diferentes dos fenómenos individuais e salientar a interligação entre estes conceitos.

Objetivos de aprendizagem:

No final deste módulo, os/as estudantes serão capazes de:

- Definir e compreender corretamente os termos estereótipo, preconceito, discriminação, incluindo as especificidades comuns e diferentes dos fenómenos individuais.
- Identificar os diferentes tipos de estereótipos e preconceitos.
- compreenderão a interconexão entre os fenómenos e a continuidade dos conceitos mencionados.
- Compreender a importância dos fenómenos mencionados e o lugar da educação e da influência adequada na luta contra o preconceito e a discriminação.

Abordagens e atividades pedagógicas:

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Preconceito e Discriminação*, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste intitulado *Preconceito e Discriminação*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade 1: Questionário

O questionário centra-se nos estereótipos e crenças mais conhecidas sobre determinados grupos.

Foco: A atividade centra-se na identificação de crenças e estereótipos em relação a grupos de pessoas, bem como na facilidade com que categorizamos as pessoas com base em estereótipos e generalizamos os membros de um determinado grupo.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é chamar a atenção para o poder da opinião pública e da categorização baseada em estereótipos. Em primeiro lugar, é importante que a descrição de uma característica de um determinado grupo, um estereótipo, esteja de acordo com a opinião comum de uma determinada sociedade. Além disso, é importante que as características positivas e negativas estejam mais ou menos equilibradas nas descrições individuais, que as categorizações não sejam exclusivamente positivas ou negativas.

Padrão de interação: trabalho individual ou em grupo

Número de participantes: mínimo 1

Materiais, ferramentas: nenhum para os participantes, opcionalmente papel e caneta para registar os tipos e as respostas dos participantes, uma lista de perguntas pré-preparadas para o questionário, descrições de estereótipos são necessárias para o/a professor/a

Duração da atividade: mínimo. 10 -15 minutos (a duração também depende do número de características pré-preparadas e da duração do debate final)

Procedimento: O/a docente convida os participantes a participarem num jogo chamado "quiz" sobre o tema dos estereótipos. O/a docente lê em voz alta as características pré-preparadas de cada estereótipo e, um a um, os participantes adivinham, por escrito ou verbalmente, a que grupo de pessoas se refere a descrição do estereótipo.

O/a docente desempenha o papel de moderador nesta atividade. Ele/ela gere o processo da atividade para que os participantes possam expressar as suas respostas e desempenha um papel extremamente importante no final da atividade para deixar espaço suficiente e incentivar a discussão sobre os diferentes estereótipos. No final da atividade, é muito importante chamar a atenção para o fator de que os estereótipos e os preconceitos podem ser distorcidos por informações incorretas e que a categorização em grupos também pode ter efeitos negativos.

A atividade permite uma variação flexível e a alteração das condições e regras - por exemplo, a formulação de estereótipos de acordo com um critério pré-determinado (por exemplo, estereótipos no tópico das profissões ou grupos étnicos), ou o modo de trabalho pode ser individual ou em grupo, as respostas podem ser expressas verbalmente em voz alta ou por escrito, ou os participantes podem complementar a característica com ideias adicionais, as suas próprias ideias, sugestões.

Atividade 2: Jogo de situação

Jogos de situação destinados a ilustrar os estereótipos e preconceitos mais conhecidos que podem conduzir à discriminação.

Objeto: A atividade centra-se na partilha e na aquisição de experiências próprias em matéria de estereótipos e discriminação. Uma coisa é conhecer alguns estereótipos e outra coisa é estar sujeito a preconceitos ou a tratamento desigual. A atividade tem como objetivo chamar a

atenção para as consequências negativas dos estereótipos, preconceitos e discriminação, e distinguir entre categorização comum e discriminação baseada em preconceitos.

Objetivos: O objetivo da atividade é chamar a atenção para os numerosos estereótipos e preconceitos existentes na opinião comum da sociedade. Outro objetivo da atividade é formar atitudes, sensibilizar os participantes sobre este tema, para que compreendam o significado e a importância destes fenómenos sociais.

Padrão de interação: trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo. 3

Materiais, ferramentas: espaço aberto adequado para atividades situacionais, para dramatização, bem como situações pré-preparadas em que pode ocorrer estereotipagem

Duração da atividade: mínimo. 45 minutos. (depende do número de propostas pré-preparadas, cenários e, se os participantes tiverem sugestões adicionais das suas próprias situações, o tempo pode ser alargado)

Procedimento: O/a docente propõe uma situação em que a categorização e o estereótipo aparecem e convida os participantes a representar a situação dramaticamente. O número de participantes, o carácter da situação e as sugestões dos participantes influenciam as personagens específicas, a história e o cenário da dramatização.

Nesta atividade, o/a professor/a é o moderador da atividade, gere o fluxo da atividade e, se necessário, inspira os participantes e pode dar sugestões específicas para a dramatização. É importante que o/a professor/a monitorize o tempo de duração e o progresso de guiões específicos e responda de forma assertiva e solidária em caso de ambiguidades ou problemas. É muito importante ter o cuidado de criar e manter um ambiente seguro e de aceitação.

O/a docente pode sugerir que os participantes dramatizem a mesma situação em diferentes versões, que se concentrem no impacto positivo ou negativo da situação, que dramatizem a forma como as pessoas se devem comportar nestes casos, ou que se concentrem na mesma situação do ponto de vista das diferentes personagens da história. O/a docente pode ou não preparar as situações com antecedência; pode acontecer que os participantes prefiram conceber as suas próprias histórias com base nas suas próprias experiências.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Preconceito e Discriminação*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividade: Conversa livre e informal

As atividades de dramatização requerem a libertação subsequente, o processamento de impressões e experiências. Numa conversa informal, os participantes têm a oportunidade de discutir livremente como viveram as situações encenadas, que sentimentos e pensamentos os acompanharam durante a atividade. Além disso, os participantes podem debater outras situações ou as suas próprias experiências quando foram vítimas de discriminação, preconceito ou quando tiveram um desempenho incorrecto em determinadas situações devido a concepções erradas. Podem ainda mencionar situações específicas em que as suas próprias experiências mudaram a sua opinião relativamente a determinados indivíduos ou grupos.

Notas para o/a professor/a

Com o objetivo de completar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

- *Don't Put People in Boxes*, available at *NewHope Church* YouTube channel
- *Stereotypes for kids - What are stereotypes?*, available at *Muse Wellbeing* YouTube channel
- *WHAT IS PREJUDICE - Intro for young children*, available at *Winter bloomers* YouTube channel

Possivelmente em ligação com a atividade 2 acima mencionada para inspiração, podemos recomendar ou implementar os seguintes materiais no final da atividade:

- *The Devil Wears Prada (2/5) Movie CLIP - Andy's Interview (2006)*, available at *Movieclips* YouTube channel
- *Prejudice (short film)*, available at *MelHaywardActor* YouTube channel

Inspirational Video- Be a Mr. Jensen- MUST WATCH!!, available at *Clint Pulver* YouTube channel

Referências adicionais

<https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/10-3-prejudice/>

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1545-5300.1987.00015.x>

<https://www.theatlantic.com/health/archive/2015/10/emergency-room-wait-times-sexism/410515/>

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=383803

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3704191/>

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01586.x>

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ejsp.2189>

<https://www.ucalgary.ca/cared/racismandpower>

Tópico 17: Teoria da Dissonância Cognitiva

István Zsigmond, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria

Antecedentes e justificação

O tema da dissonância cognitiva é importante porque permite compreender o comportamento humano, os processos de tomada de decisão e a forma como os indivíduos lidam com crenças, atitudes ou valores contraditórios. Eis algumas das principais razões pelas quais a dissonância cognitiva é importante:

- **Compreender o comportamento:** A dissonância cognitiva ajuda a explicar porque é que as pessoas se envolvem frequentemente em comportamentos que contradizem as suas crenças ou valores. Quando os indivíduos experimentam um estado de dissonância cognitiva, são motivados a reduzir o desconforto alterando as suas atitudes, crenças ou comportamentos. Ao compreender este fenómeno, podemos perceber por que razão as pessoas podem agir de formas aparentemente contraditórias.
- **Tomada de decisões:** A dissonância cognitiva influencia os processos de tomada de decisão. Quando os indivíduos são confrontados com escolhas que têm aspetos positivos e negativos, podem sentir dissonância cognitiva. Este conflito interno pode afetar o processo de tomada de decisão, uma vez que os indivíduos pesam os prós e os contras, racionalizam as suas escolhas ou procuram informação que apoie as suas decisões.
- **Persuasão e influência:** A teoria da dissonância cognitiva tem implicações nas técnicas de persuasão e influência. Quando os indivíduos sentem dissonância entre as suas crenças ou comportamentos atuais e as novas informações ou opiniões que encontram, podem ser motivados a resolver a dissonância mudando as suas atitudes ou comportamentos. Compreender a dissonância cognitiva pode ajudar os profissionais de marketing, publicitários e comunicadores a conceber mensagens persuasivas que apelam a este processo cognitivo.
- **Mudança de atitude:** A dissonância cognitiva desempenha um papel na mudança de atitude. Quando os indivíduos têm crenças ou atitudes inconsistentes, sentem desconforto, o que os leva a mudar as suas atitudes ou a procurar informação que apoie as suas crenças atuais. Reconhecer o impacto da dissonância cognitiva pode ajudar na conceção de intervenções ou estratégias de comunicação para promover uma mudança de atitude positiva.
- **Auto consistência:** Os seres humanos têm um impulso fundamental para a auto consistência. A dissonância cognitiva surge quando existe uma discrepância perceptível entre a autoimagem e o comportamento de uma pessoa. Este desconforto motiva os indivíduos a reduzir a inconsistência e a alinhar as suas ações com o seu autoconceito, levando a mudanças de comportamento ou racionalizações para manter a consistência.
- **Aprendizagem e crescimento:** A dissonância cognitiva pode ser vista como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem pessoal. Ao reconhecer e resolver a dissonância cognitiva, os indivíduos podem reavaliar as suas crenças, avaliar criticamente as suas atitudes e tomar decisões informadas. Pode levar a uma compreensão mais profunda de si próprio e do mundo, e promover o desenvolvimento pessoal.
- **Psicologia social:** A dissonância cognitiva é um conceito central na psicologia social, contribuindo para a nossa compreensão das atitudes, persuasão, conformidade e

dinâmica de grupo. Fornece um quadro para examinar a forma como os indivíduos lidam com os conflitos entre as suas cognições internas e as influências externas, lançando luz sobre vários fenómenos sociais.

De um modo geral, a dissonância cognitiva é um tema importante, pois ajuda-nos a compreender as complexidades da cognição, do comportamento e da tomada de decisões humanas. Tem aplicações práticas em vários domínios, incluindo a psicologia, o marketing, a comunicação e as ciências sociais, e oferece perspetivas sobre como nos podemos compreender melhor a nós próprios e aos outros.

Tópicos principais

O ser humano como criatura racionalizadora - exemplos; o conceito de dissonância cognitiva; comportamentos de redução da dissonância; atitude interna e dissonância

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de compreender:

- Que pensamentos e ações podem desencadear a dissonância cognitiva?
- O conceito de redução da dissonância, os métodos de redução da dissonância.
- Como é que o grau de dissonância se relaciona com a motivação para a redução?
- Porque é que a dissonância ocorre após as decisões?
- Qual é a relação entre as atitudes internas e o comportamento contraditório?
- O que é o efeito de justificação insuficiente?

Atividades de aprendizagem

Antes da aula: para ajudar os/as estudantes a prepararem-se para as atividades em sala de aula e maximizarem o tempo passado na aula, peça-lhes que vejam o vídeo instrutivo "Dissonância Cognitiva" no canal do YouTube "*Flipped Methods in Psychology*" (narrado em húngaro, legendado em inglês, romeno, búlgaro, português e eslovaco). Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste - utilize o pré-teste do Anexo: testes como ponto de partida. Os resultados do teste darão uma ideia aproximada das dificuldades dos/as estudantes na compreensão do tema, pelo que as atividades da aula devem centrar-se nos conceitos difíceis.

Atividades interativas recomendadas para o trabalho na sala de aula

Perguntas e respostas

Os/as estudantes formam pares. Um membro do par faz uma pergunta, cuja resposta estava no vídeo tutorial. O outro membro do par responde. Se não souberem a resposta, o autor da pergunta corrige-a. De seguida, trocam de papéis.

Debates em grupo - Tópicos

Peça aos/às estudantes que formem pequenos grupos e debatam as suas ideias sobre os seguintes tópicos:

- Dê aos/às estudantes o seguinte cenário: imagine que faz um teste para algo que realmente quer, como fazer parte de uma equipa ou conseguir um emprego. No dia em que é suposto o teu sonho tornar-se realidade, mandas um/a amigo/a procurar o resultado, porque estás nervoso. Ele diz-te que não conseguiste / não conseguiste. Qual será a sua reação? Ficarás chateado ou tentarás formular uma frase de evitamento, como "De qualquer forma, eu não queria mesmo"? Solicite também aos/às estudantes que descrevam uma situação da vida real em que alguém possa sentir dissonância cognitiva. Em alternativa, pode dividir a turma em pequenos grupos e atribuir a cada grupo um dos cenários para lerem e debaterem em conjunto. Podem também

transformar o cenário num guião e representar as respostas. A atividade também pode começar por pedir aos/às estudantes que completem os cenários na ficha de trabalho de forma autónoma, antes de trabalharem em grupo.

- Qual é, na sua opinião, a melhor forma de resolver ou reduzir a dissonância cognitiva? Explique a sua resposta.
- Quais são algumas das consequências negativas que podem advir de uma má gestão da dissonância cognitiva?

Experiências pessoais

Peça aos/às estudantes que pensem em experiências pessoais, quando as suas decisões ou comportamentos podem ser interpretados como uma atividade de redução de dissonâncias. Peça-lhes que partilhem essas experiências em grupos de quatro. Cada grupo será convidado a apresentar um dos melhores exemplos em frente da turma.

Autoimagem

Diga aos/às estudantes que vai expor uma série de opiniões. Se concordarem com a afirmação, são convidados a levantar o braço. Prepare afirmações não controversas, que sejam sensíveis à sua autoimagem.

Exemplos de declarações a utilizar:

- Penso que não se deve desperdiçar água
- Penso que o lixo contribui para a poluição do nosso planeta.
- Acredito que estudar é um dever essencial de todos os estudantes.

Conte o número de estudantes que estão de pé. Agora explique aos/às estudantes que vai dizer três outras afirmações e que eles devem levantar-se se concordarem com a afirmação. Estas afirmações acrescentam o elemento de responsabilidade pessoal e ação ao primeiro conjunto de afirmações.

- Durante o duche, fecho a torneira enquanto me ensaboo.
- Apanho o lixo que encontro ao caminhar sempre que o vejo.
- Estudo sempre o mais exaustivamente possível para os exames.

Seguimento. Esta é uma boa altura para debater a dissonância cognitiva e a razão pela qual as suas ações não correspondem às suas crenças. Quando os/as estudantes partilham as suas respostas, é uma boa altura para referir que nem todas as razões pelas quais as nossas ações não correspondem às nossas crenças são mentiras. As desculpas podem ser verdadeiras.

Círculo duplo

Cada estudante prepara duas perguntas sobre o tema para as quais sabe as respostas. Os/as estudantes formam dois círculos concêntricos. Os membros do círculo interior estão virados para o exterior e fazem uma das perguntas ao/à estudante do lado oposto. O/a estudante do lado oposto responde. Se a resposta estiver incorreta, o autor da pergunta corrige-a. Se a resposta estiver correta, a entrevista prossegue. Se a resposta estiver correta, o entrevistador elogia-a. A um determinado sinal, cada estudante do círculo exterior desloca-se para a direita, para junto de outro entrevistador que faz a outra pergunta.

Depois de o círculo exterior ter dado a volta, os/as estudantes dos dois círculos trocam de lugar.

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode-se utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Notas para o/a docente

Recomenda-se que se iniciem as atividades na sala de aula com uma breve exposição sobre as noções/questões que se revelam mais difíceis - tal como revelado pelos resultados do pré-teste.

Leituras complementares

Aronson, E. (1999). *The social animal*. New York: Worth. vol, 70, 416.

Covey, M. A. (2009). Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 1(2), 111-113.

Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.

Tavris, C., & Aronson, E. (2007). *Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts*. Harcourt.

Tópico 18: Linguagem e Cognição

István Zsigmond, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria

Antecedentes e justificação

O tema da linguagem e da cognição é importante porque explora a relação fundamental entre a linguagem e a mente humana. A linguagem é uma capacidade exclusivamente humana que nos permite comunicar, exprimir os nossos pensamentos e sentimentos e transmitir informações entre gerações. É uma ferramenta poderosa que molda a nossa perceção, compreensão e interação com o mundo.

O estudo da linguagem e da cognição ajuda-nos a compreender como a linguagem é adquirida, processada e representada no cérebro. O estudo da linguagem e da cognição ajuda-nos a compreender como a linguagem é adquirida, processada e representada no cérebro. A linguagem não é apenas um meio de comunicação; desempenha um papel crucial na formação dos nossos pensamentos, crenças e práticas culturais.

A investigação neste domínio tem também implicações práticas. Compreender como a linguagem e a cognição estão interligadas pode contribuir para melhorar as práticas educativas, os métodos de ensino das línguas e as intervenções para as perturbações relacionadas com a linguagem. Pode também contribuir para o desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial e de processamento da linguagem natural, conduzindo a avanços na aprendizagem automática, na interação homem-computador e na compreensão automática da linguagem.

Além disso, o estudo da linguagem e da cognição melhora a nossa compreensão da natureza humana e da diversidade das línguas humanas. Permite-nos explorar as semelhanças e diferenças dos processos linguísticos e cognitivos entre culturas e sociedades. Este conhecimento promove a compreensão cultural, a empatia e a inclusão, realçando o papel da língua na formação das nossas identidades individuais e coletivas.

Em suma, o tema da linguagem e da cognição é importante porque permite compreender a natureza da linguagem humana, da cognição e da sua interação. Tem um significado teórico, prático e sociocultural, com impacto em vários domínios e enriquece a nossa compreensão do que significa ser humano.

Tópicos principais

relação entre linguagem e pensamento; a abordagem universalista; a teoria interacionista de Piaget; a representação cognitiva; a teoria determinista; a abordagem inatista; a teoria histórico-cultural; a teoria da dupla codificação

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de compreender:

- Diversidade da relação entre a linguagem e o pensamento
- Abordagens universalistas
- Teoria interacionista de Jean Piaget
- Papel das representações cognitivas no pensamento
- Teoria do determinismo linguístico
- Teoria inatista de Chomsky
- Teoria histórico-cultural de Vygotsky
- Teoria da dupla codificação de Paivio

Atividades de aprendizagem

Antes da aula: para ajudar os/as estudantes a prepararem-se para as atividades na aula e maximizarem o tempo passado na aula, peça-lhes para verem o vídeo instrutivo "Language and cognition" no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology". Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste - utilize o pré-teste do Anexo: testes como ponto de partida. Os resultados do teste darão uma ideia aproximada das dificuldades que os/as estudantes enfrentam na compreensão do tema, pelo que as atividades da aula devem centrar-se nos conceitos difíceis.

Atividades interativas recomendadas para o trabalho na sala de aula

Perguntas e respostas

Os/as estudantes formam pares. Um membro do par faz uma pergunta, cuja resposta estava no vídeo tutorial. O outro membro do par responde. Se não souberem a resposta, o autor da pergunta corrige-a. De seguida, trocam de papéis.

Palestras de curta duração

Prepara seis cartões com os seguintes títulos temáticos: 1. Visão universalista 2. Teoria interacionista de Jean Piaget 3. Teoria linguística determinista 4. Teoria inatista de Chomsky, 5. Teoria histórico-cultural de Vygotsky, 6. Teoria da dupla codificação de Paivio.

Os/as estudantes formam grupos de 4-5 pessoas, escolhem um cartão e recolhem informações sobre o tópico escolhido. Fazem pares e apresentam as suas ideias uns/mas aos/às outros/as. Podem fazer sugestões e colocar questões uns/mas aos/às outros/as. Com base nas informações recolhidas, fazem uma apresentação de 2-3 minutos utilizando o vídeo tutorial visto antes da aula.

Assumindo o papel de "especialista", um/a estudante apresenta o seu tema à turma. Os/as estudantes da turma podem fazer perguntas. Se o/a estudante não puder responder, pode passar. Nesse caso, um colega que tenha recolhido informações sobre o mesmo tema tentará responder.

Debates em grupo - Tópicos

Peça aos/às estudantes para formarem pequenos grupos e debaterem as suas ideias relativamente aos seguintes tópicos:

- Que teoria da relação entre cognição e linguagem é mais atraente para si? Porquê?
- Como é que ensinaria diferentes teorias sobre a linguagem e a cognição na sala de aula?

Círculo duplo

Cada estudante prepara duas perguntas relacionadas com o tema da linguagem e da cognição para as quais sabe as respostas. Os/as estudantes formam dois círculos concêntricos. Os membros do círculo interior estão virados para o exterior e fazem uma das perguntas ao/à estudante do lado oposto. O/a estudante do lado oposto responde. Se a resposta estiver incorreta, o autor da pergunta corrige-a. Se a resposta estiver correta, a entrevista prossegue. Se a resposta estiver correta, o entrevistador elogia-a. A um determinado sinal, cada estudante do círculo exterior desloca-se para a direita, para junto de outro entrevistador que faz a outra pergunta.

Depois de o círculo exterior ter dado a volta, os/as estudantes dos dois círculos trocam de lugar.

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode-se utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Notas para o/a docente

Recomenda-se que se iniciem as atividades na sala de aula com uma breve exposição sobre as noções/questões que se revelam mais difíceis - tal como revelado pelos resultados do pré-teste.

Um vídeo alternativo sobre o tema Linguagem e Cognição pode ser encontrado no sítio da Khan Academy - apenas em inglês (www.khanacademy.org)

Leituras complementares

Carruthers, P. (2002). The cognitive functions of language. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(6), 657-674.

Meier, R. P. (1995). The Language Instinct: How the Mind Creates Language. In: JSTOR.

Pinker, S. (2015). *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.

Sedivy, J. (2014). *Language in mind: An introduction to psycholinguistics*. Oxford University Press.

Tópico 19: Memória e imaginação

István Zsigmond, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria

Antecedentes e justificação

O tema da memória e da imaginação é importante por várias razões.

- Compreender o funcionamento da memória pode ajudar-nos a melhorar a nossa capacidade de aprender e reter informação. Ao compreender como as memórias são formadas e recuperadas, podemos desenvolver estratégias de estudo e memorização mais eficazes.
- A memória e a imaginação são componentes fundamentais da criatividade. Ao compreender como funcionam estes processos cognitivos, podemos aprender a melhorar as nossas capacidades de pensamento criativo e a ter ideias mais inovadoras.
- A memória e a imaginação desempenham papéis importantes em muitos aspetos da nossa vida, desde a nossa capacidade de navegar no mundo que nos rodeia até às nossas interações sociais com os outros. Ao estudar estes processos, podemos compreender melhor o funcionamento da mente e otimizar o nosso funcionamento cognitivo.
- Por último, a memória e a imaginação são temas fascinantes que têm captado a atenção de cientistas, artistas e pensadores ao longo da história. A exploração destes temas pode ajudar-nos a apreciar a complexidade e a riqueza da experiência humana e o incrível potencial da mente humana.

Enquanto a memória se baseia na nossa capacidade de recordar experiências passadas, a imaginação permite-nos combinar e manipular essas experiências de formas novas e criativas. Neste sentido, a imaginação pode ser vista como uma extensão da memória, uma vez que nos permite recorrer às nossas experiências passadas para criar novas representações mentais do mundo que nos rodeia.

De um modo geral, a imaginação e a memória estão intimamente ligadas, com a memória a fornecer a matéria-prima para a imaginação trabalhar e a imaginação a permitir-nos utilizar esse material de formas criativas e inovadoras.

Tópicos principais

Efeito de posição serial, memória de curto e de longo prazo, modelo de memória dupla, fragmentação na memória de curto prazo, processos de memória, estratégias de desenvolvimento da memória, relação entre imaginação e memória

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender o efeito de posição em série
- Compreender e aplicar a estratégia de memória por partes
- Interpretar informações que descrevem os processos de memória
- Compreender e aplicar estratégias básicas para melhorar a memória

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula: para ajudar os/as estudantes a prepararem-se para as atividades em sala de aula e maximizarem o tempo passado na aula, peça-lhes para verem o vídeo instrutivo "Memória e Imaginação" no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology". Os/as estudantes são

convidados a realizar um pré-teste - utilize o pré-teste do Anexo: testes como ponto de partida. Os resultados do teste darão uma ideia aproximada das dificuldades que os/as estudantes enfrentam na compreensão do tema, pelo que as atividades da aula devem centrar-se nos conceitos difíceis.

Atividades interativas

Na aula, para uma melhor compreensão do tema, propomos algumas atividades interativas.

Números por partes

Lembrar-se de um número de nove dígitos pode ser um desafio: 135748965. No contexto de um número de telefone mais longo, número de identificação pessoal, etc. (dependendo do país), o número pode ser dividido em secções, para ser mais fácil: 135-748-965. Nós dividimos os números de telefone da mesma forma e, por vezes, ouve-se uma pessoa dividi-los ainda mais, combinando números: 3-96-12-74. Isto é agrupar por número. Sempre que tiver um número longo para memorizar, pode dividi-lo em partes. Peça aos/as estudantes para formarem pares, dividirem um número mais longo e partilharem-no com os colegas.

Fragmentação na leitura

Os/as estudantes podem aplicar técnicas de fragmentação à leitura de textos (por exemplo, do manual escolar). Esta técnica pode ajudá-los a ler o texto mais rapidamente sem comprometer a compreensão. Peça aos/as estudantes que leiam uma frase de um manual ou de uma fonte da Internet e tentem dividi-la em frases-chave, quer verbalmente, quer marcando o texto. Peça-lhes que desenhem linhas verticais depois de cada frase-chave para as distinguir. Ao eliminar a leitura palavra a palavra e ao dividir a informação importante em pedaços, a velocidade de leitura aumenta. Para alguns/mas estudantes com deficiências de literacia, este exercício pode também melhorar a compreensão.

Discussão em grupo

Em grupos, os/as estudantes debatem:

- As pessoas podem melhorar as suas capacidades mnemónicas?
- Que atividades podem ajudar as pessoas a melhorar os seus processos mnemónicos?
- Porque é que achas que as pessoas acham mais fácil pensar em formas de se tornarem fisicamente aptas do que mentalmente aptas? (*por exemplo, é melhor compreendido e mais facilmente explicado, fala-se muito dele*)

Círculo duplo

Cada estudante prepara duas perguntas sobre o tema "Memória e imaginação" para as quais sabe as respostas. Os/as estudantes formam dois círculos concêntricos. Os membros do círculo interior estão virados para o exterior e fazem uma das perguntas ao/à estudante do lado oposto. O/a estudante do lado oposto responde. Se a resposta estiver incorreta, o autor da pergunta corrige-a. Se a resposta estiver correta, a entrevista prossegue. Se a resposta estiver correta, o entrevistador elogia-a. A um determinado sinal, cada estudante do círculo exterior desloca-se para a direita, para junto de outro entrevistador que faz a outra pergunta.

Depois de o círculo exterior ter dado a volta, os/as estudantes dos dois círculos trocam de lugar.

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode-se utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Outras leituras

Bartlett, F. C., & Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge university press.

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.

Modell, A. H. (2003). *Imagination and the meaningful brain*. mit Press.

Schacter, D. L. (2002). *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. HMH.

Tópico 20: Desenvolvimento na primeira infância

*Mariya Aleksieva; Milen Baltov, Krasimira Mineva, Veselina Zhecheva, Gergana Kirova,
Universidade Livre de Burgas, Bulgária*

Antecedentes e justificação

A primeira infância - desde o nascimento até à transição para a escola - é uma fase única da vida humana durante a qual são lançadas as bases da saúde, da aprendizagem, do comportamento e do desenvolvimento pessoal. O que as crianças experimentam nestes primeiros anos tem efeitos duradouros não só no seu bem-estar individual ao longo da vida, mas também no futuro das suas comunidades e sociedades.

Tópicos principais

- A primeira infância como fator de criação de saúde e bem-estar a longo prazo - aspetos gerais.
- Alguns factos relacionados com o período da primeira infância
- Periodização da infância.
- O desenvolvimento da criança durante o período da primeira infância e o papel dos adultos.
- Crescimento e desenvolvimento - padrões e fatores.
- As relações: a base do desenvolvimento da criança.
- Jogo: Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem.
- Outros fatores que influenciam o desenvolvimento da criança.

Objetivos de aprendizagem

O objetivo geral da aula é apresentar aos/às estudantes a formação e o desenvolvimento global da personalidade da criança em vários aspetos principais - desenvolvimento físico, mental, social e moral, estético e artístico.

As especificidades do objetivo são determinadas pela estreita relação entre o desenvolvimento físico e mental. Neste sentido, define-se como assegurar o desenvolvimento físico e mental de forma harmoniosa e simultânea.

O objetivo é alcançado através de tarefas específicas, diretamente orientadas para os principais parâmetros em que a lição é apresentada.

Resultados esperados

Conhecimentos, competências e atitudes que os/as estudantes deverão adquirir/formar no final deste módulo.

- Ao nível dos CONHECIMENTOS: os aprendentes devem familiarizar-se com a importância da primeira infância para o desenvolvimento futuro da personalidade; conhecer e ser capazes de identificar os diferentes períodos do desenvolvimento infantil; familiarizar-se com o papel dos adultos no processo de desenvolvimento da primeira infância.
- Ao nível das COMPETÊNCIAS: ser capaz de distinguir as classificações feitas por vários autores; ser capaz de desenvolver esquemas relacionados com as características específicas dos diferentes períodos da primeira infância; ser capaz de dar exemplos do

comportamento da criança e formular conselhos para a comunicação adulto-criança, com base nas características específicas relacionadas com um determinado período.

- A nível das RELAÇÕES: sugerir cenários para as interações "criança-adulto".

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- pede-se aos/às estudantes que assistam a uma aula em vídeo intitulada *Desenvolvimento da Primeira Infância*, disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.
- foi elaborado para os/as estudantes um teste denominado *Desenvolvimento na Primeira Infância - teste pré-aula* (ver Anexo). As questões visam os parâmetros mais gerais do tema, tais como: orientações no desenvolvimento da criança durante o período da primeira infância; os primeiros períodos do desenvolvimento da criança; qual o período etário com diferenciação mais pormenorizada.

Atividade 1. Durante a aula "Palavras cruzadas"

O/a docente prepara uma atividade introdutória sob a forma de palavras cruzadas. A ideia é obter a expressão "Primeira infância" através das respostas às perguntas verticais.

Perguntas de palavras cruzadas:

- Quem cuida da criança no período de 0-3 meses? (os pais)
- Um dos principais domínios políticos para o desenvolvimento da primeira infância (cuidados de saúde)
- Quem educa as crianças no jardim-de-infância (professores)
- Quem é o criador da teoria da vinculação (John Bowlby)
- O que é que um bebé faz quando tem fome? (chora)
- O que é que o bebé aprende dos 6 aos 9 meses? (a gatinhar)
- A teoria do desenvolvimento infantil de Piaget baseia-se ... (desenvolvimento cognitivo)
- Quem criou a psicanálise? (Sigmund Freud)
- Como é determinada a segunda fase da teoria de E. Erikson? (vontade)
- Como se designa o período compreendido entre os 0 e os 19 anos (infância)?
- Como é designada a teoria de E. Maslow sobre o desenvolvimento da primeira infância? (humanista)
- Qual é o nome da primeira das oito fases de desenvolvimento da teoria de E. Erikson? (confiança)
- De acordo com Vygotsky, qual é a principal fonte de desenvolvimento? (o ambiente social)
- A última das fases da teoria de Erikson é definida pelo nome ...? (sabedoria)
-

Atividade 2. Puzzle

Esta atividade permite definir o tema e motivar os/as estudantes para o trabalho. Na parte de conteúdo da aula, os/as estudantes são divididos em grupos de 4 a 6 pessoas e é aplicado o método do puzzle. Com este método, cada estudante é responsável por uma informação

específica e deve transmiti-la aos membros do grupo. As peças de informação são organizadas como um puzzle. É aconselhável ter o mesmo número de estudantes em cada grupo. O conteúdo do tópico é dividido em 4 a 6 partes, dependendo do número de estudantes nos grupos. Durante a primeira fase, os/as estudantes não interagem uns com os outros e cada um deles aprende a informação que lhe é fornecida de forma independente. De seguida, os/as estudantes reúnem-se em "grupos de especialistas". Cada grupo de especialistas inclui estudantes que estudam o mesmo conteúdo. Nesta fase do método, os "especialistas" comparam as suas ideias e impressões e preparam uma apresentação para apresentar ao seu grupo. Na fase seguinte, cada estudante regressa ao seu grupo original e apresenta o que aprendeu aos outros. Entretanto, os seus colegas de equipa estão a ouvir ativamente, a tomar notas e a fazer perguntas. Assim, cada membro do grupo ensina uma pequena parte do material aos seus colegas. No passo final, o/a docente deve certificar-se de que cada estudante tem uma compreensão geral das ideias e conceitos discutidos nos grupos. Isto pode ser feito através de um pequeno questionário sobre todo o material abordado durante o trabalho de grupo.

Atividade pós-aula - Questionário "Desenvolvimento da primeira infância"

A atividade pós-aula, denominada *Desenvolvimento da Primeira Infância - pós-teste* (ver Anexo), consiste em avaliar os conhecimentos dos/as estudantes através da realização de um questionário. Ao contrário do questionário anterior à aula, neste questionário todas as perguntas são de tipo aberto e os seus parâmetros de conteúdo visam especificamente o conteúdo da vídeo-aula que os/as estudantes já viram e também trabalharam na aula sobre conteúdos relacionados com o tema do desenvolvimento da primeira infância.

Padrão de interação

A organização do trabalho é:

- formação presencial durante as atividades introdutórias - palavras cruzadas, definição do tema, divisão em equipas;
- trabalho de grupo com o método do puzzle (elaboração de um esquema de periodização/por autores);
- trabalho individual - para completar os testes e ver o vídeo em casa.

Avaliação e recomendações

Cada estudante recebe uma classificação individual com base nos resultados dos testes efetuados antes da aula. Cada equipa, com base no desempenho nas atividades da sala de aula, recebe uma avaliação da qualidade do seu trabalho com base nas apresentações feitas pelos/as estudantes. Isto cria uma competição entre os grupos e os/as estudantes sentem-se mais motivados para transmitir a informação aos seus colegas de equipa da forma mais clara e eficaz possível. O/a docente deve desenvolver os seus próprios critérios relacionados com os resultados esperados das respostas ao teste após a visualização da aula em vídeo.

Notas para o/a docente

É importante que o/a docente preste atenção:

- a preparação preliminar do trabalho sobre o tema.
- As palavras cruzadas - as perguntas devem corresponder ao conteúdo de aprendizagem que os/as estudantes estudaram, a resposta é a frase "primeira infância", na vertical.
- A tarefa da equipa - distribuir o texto uniformemente para que o tempo de leitura seja aproximadamente o mesmo. Dê 5-6 minutos de tempo de discussão durante a segunda fase de aplicação do modelo do puzzle para dar sentido ao conteúdo.

O/a docente deve preparar instruções breves e claras sobre a realização do teste antes da aula e do teste depois da vídeo-aula; instruções sobre a vídeo-aula (aquilo a que os/as estudantes devem prestar atenção).

Leituras complementares

Montessori, M., *The secret of childhood*, Asenevtsi, S., 2017

Piryova, B., *Neurobiological foundations of child development*, NBU, 2008

Grudeva, M., *Prenatal and early childhood (pedagogical and psychological aspects)*. 1 hour. Varna, MU-Varna, 2019

Boncheva, I., *Psychology of child development*, Slavena, 2013

Tópico 21: Influência social

*Mariya Aleksieva; Milen Baltov, Krasimira Mineva, Veselina Zhecheva, Gergana Kirova,
Universidade Livre de Burgas, Bulgária*

Antecedentes e justificação

Como é que o ambiente em geral nos afeta? Porque é que nos comportamos de forma diferente quando estamos sozinhos e quando estamos entre outras pessoas? Como vivemos num ambiente social, há muitos anos que os psicólogos têm interesse em analisar as suas características e tipos. Na sua essência, o ambiente social é um processo interpessoal que resulta numa mudança de comportamento, atitude, padrões de discurso e sentimentos na presença dos outros. Desta forma, o ambiente social modifica o comportamento de uma pessoa, ajustando-o, na maior parte das vezes, às expectativas da corrente dominante. As pessoas, comportando-se como líderes de grupo, são os chamados agentes de influência social. Existem seis tipos de influência social: poder de recompensa, poder coercivo, poder de especialista, poder de informação, poder de referência e poder legítimo.

Tópicos principais

- Definições de influência social
- Poder social e influência social
- Mecanismos de influência social
- Tipos de influência social
- Como resistir à influência social?
- Fatores que afetam a persuasão
- Os princípios da persuasão de Robert Cialdini
- Princípio do gosto
- Princípio da escassez

Objetivos de aprendizagem

O principal objetivo desta aula é apresentar aos/às estudantes o contexto do poder social e da influência social, a essência, as especificidades e os mecanismos da influência social, bem como os tipos de influência social. São descritos os fatores que afetam a persuasão e os princípios básicos da persuasão. São também abordados os princípios da simpatia e da escassez.

Resultados esperados

Conhecimentos, competências e atitudes que os/as estudantes deverão adquirir/formar no final deste módulo.

- Ao nível do CONHECIMENTO: os formandos familiarizam-se com a importância da influência social; familiarizam-se com os seis tipos de influência social; sabem como reconhecê-la e como resistir-lhe.
- Ao nível das COMPETÊNCIAS: os/as estudantes são capazes de distinguir como funciona a influência social nos grupos, quem são os agentes da influência social, são capazes de reconhecer os mecanismos de influência social; são capazes de resistir à influência e, ao mesmo tempo, manter o respeito por si próprios.

- Ao nível das **RELAÇÕES**: os aprendentes são capazes de dar exemplos dos tipos de influência social: poder de recompensa, poder coercivo, poder de especialista, poder de informação, poder de referência e poder legítimo.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- é pedido aos/às estudantes que assistam a uma aula em vídeo sobre *Influência social e princípios de persuasão*, disponível no canal do YouTube *dos Flipped Methods in Psychology*.
- foi preparado para os/as estudantes um teste constituído por perguntas de tipo fechado - *Influência social e princípios de persuasão - Pré-teste* (ver Anexo). As questões visam os parâmetros mais gerais do tema, tais como: como se define influência social, principais teorias, tipos, diferenciação de necessidades, etc.

Atividade 1. Durante a aula: Atividade utilizando a aplicação mentimeter.com

O/a docente prepara uma atividade introdutória utilizando a aplicação mentimeter.com. A pergunta é: "Que associações é que a expressão *influência social* evoca?". Cada estudante deve propor três associações. A ideia é fazer uma transição entre as respostas dos/as estudantes e o tópico da aula relacionado com a influência social.

Atividade 2. Hexágonos

Esta atividade envolve o recurso a hexágonos (ver diagrama). Para o efeito, o/a docente deve preparar uma tabela com 15 palavras-chave relacionadas com o tema da influência social.

Os hexágonos são recortados e um termo é escrito no centro de cada um.

Na aula, os/as estudantes são divididos em grupos de 4-5 pessoas e é distribuído a cada grupo um conjunto de hexágonos com termos.

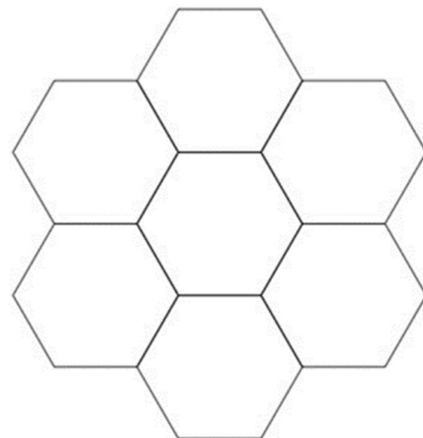
A tarefa é encostar dois hexágonos um ao outro se os membros da equipa acharem que os dois termos têm algo em comum.

O/a docente deve explicar que não é necessário que cada um dos seis lados tenha um "vizinho", mas que um hexágono pode ter um máximo de seis ligações com outros.

A duração da atividade é de 15-20 minutos. Cada um dos grupos comenta e discute a implementação da tarefa, de modo a criar o seu próprio "favo de mel" de ligações. Uma vez que as possibilidades são muitas, cada grupo terá uma composição diferente.

De seguida, cada grupo apresenta o seu trabalho, explicando as decisões tomadas.

Exemplo: Termos que podem ser utilizados:



potência	emoções	influência	ação	necessidades
comportamento	aceitação	fatores	agente	não-coerção
explicação	auto-direção	sucesso	incentivo	estatuto

Depois da aula - Testes

A atividade pós-aula, denominada *Influência social e princípios de persuasão - Pós-teste*, envolve a avaliação dos conhecimentos dos/as estudantes através da realização de um teste (ver Anexo). Ao contrário do teste anterior à aula, neste teste todas as perguntas são abertas e os seus parâmetros de conteúdo estão orientados para os conteúdos da aula em vídeo. A vídeo-aula foi vista pelos/as estudantes de forma autónoma e o tema foi também explorado na sala de aula.

Modelo de interação

A organização do trabalho é:

- formação presencial durante as atividades introdutórias - a aplicação *mentimeter.com*, definição do tema, divisão em equipas;
- trabalho de grupo aplicando a prática dos hexágonos (fazer um "favo de mel" com base em palavras-chave do conteúdo do tópico de motivação);
- Trabalho individual - os/as estudantes realizam os testes e veem o material vídeo em casa.

Avaliação e recomendações

Cada estudante recebe uma nota individual com base nos resultados do teste antes da aula.

Cada equipa, com base no desempenho da tarefa na sala de aula, recebe uma avaliação qualitativa do seu trabalho com base nas apresentações feitas por cada uma das equipas. Isto cria uma competição entre as equipas em termos de pensamento crítico e criatividade na conceção de "favos de mel" únicos.

O/a docente deve desenvolver os seus próprios critérios, adaptados à idade e às características individuais dos/as estudantes e relacionados com os resultados esperados das respostas ao teste depois de os/as estudantes terem visto a aula em vídeo.

Notas para o/a docente

É importante que o/a docente

- prestar atenção à preparação preliminar do trabalho sobre o tema.
- Desenvolvimento da atividade da aplicação *Mentimeter.com*.
- para a tarefa de equipa - elaborar uma tabela de termos característicos para clarificar a natureza e o papel da motivação.
- para preparar o número necessário de conjuntos para completar a prática dos hexágonos.
- planear a forma como os/as estudantes serão divididos em equipas.
- ter em conta o tempo necessário para trabalhar na tarefa e para apresentar os "favos de mel" aos/as estudantes.

As instruções - o/a docente deve preparar instruções concisas e claras sobre a realização do pré-teste e do teste após a vídeo-aula; instruções sobre a vídeo-aula (aquilo a que os/as estudantes devem prestar atenção).

Leituras complementares

Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Sammur G., M. W. Bauer (2020), *The Psychology of Social Influence*, Cambridge University Press.

Cialdini, R. B., & Griskevicius, V. (2010). Social influence. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 385–417). Oxford University Press.

Barret D.W. (2017), *Social Influence*, Wiley and sons.

Tópico 22: Estilos de aprendizagem

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

O processo de aprendizagem é um fenómeno psicológico fundamental na aprendizagem do mundo, no domínio da cognição, das capacidades cognitivas. Existem várias definições do conceito de aprendizagem: no sentido mais lato da palavra, significa a aquisição de experiência individual; no sentido mais restrito, é a aquisição sistemática e intencional de conhecimentos, competências e hábitos ou formas de comportamento; no sentido psicológico, a aprendizagem é uma mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência. Com base nos conceitos acima referidos, o processo de aprendizagem é um tema fundamental no domínio da psicologia geral, da pedagogia e da didática, bem como da psicologia pedagógica. Com o crescimento do conhecimento pedagógico e psicológico, mas também com as exigências crescentes em relação à educação e aos seus resultados, os estilos de aprendizagem começaram a ser objeto de maior atenção e a ser mais apreciados na prática educativa. Um estilo de aprendizagem é um conjunto de procedimentos que um indivíduo prefere num determinado período de tempo para aprender. O estilo de aprendizagem é, portanto, uma forma individual de aprender, pelo que podemos afirmar que existem tantos estilos de aprendizagem quantos os estudantes, estudantes ou indivíduos que aprendem. A questão dos estilos de aprendizagem dos/as estudantes é muito importante para a gestão do processo de ensino, pois tem um impacto significativo na eficácia do processo educativo e nos resultados dos/as estudantes. É bom conhecer os estilos de aprendizagem não só quando temos de aprender nós próprios, mas também quando temos de ensinar algo a outra pessoa. O estilo de aprendizagem permite-nos fazê-lo de forma eficiente e de modo a que a pessoa se lembre o melhor possível. O diagnóstico correcto e atempado do estilo de aprendizagem dominante e também o trabalho reflexivo sobre o próprio estilo de ensino podem ser uma das muitas formas eficazes de melhorar a compreensão mútua entre professores, estudantes e pais.

Tópicos principais

O objetivo deste tópico é, em primeiro lugar, definir os conceitos de estilo cognitivo, estilo de aprendizagem e resumir as classificações conhecidas dos estilos de aprendizagem (de acordo com a dominância dos hemisférios cerebrais, de acordo com a motivação e a intenção, de acordo com as preferências sensoriais, de acordo com a forma de processar a informação e de acordo com a teoria das inteligências múltiplas).

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes serão capazes de:

- Definir e compreender corretamente os termos aprendizagem, estilo cognitivo e estilo de aprendizagem.
- Identificar as várias classificações de estilos de aprendizagem.
- Conhecer as formas possíveis de diagnosticar e reconhecer os estilos de aprendizagem.
- Compreender a importância dos estilos de aprendizagem na prática educativa, em termos da eficácia do processo educativo e em termos de motivação.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Estilos de aprendizagem*, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a preencher um pré-teste denominado *Estilos de aprendizagem*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade1: Como aprendo

Identificar os fatores e as circunstâncias que influenciam positiva ou negativamente o seu próprio processo de aprendizagem.

Objetivo: A atividade tem como objetivo realçar a variedade de fatores que podem influenciar negativa ou positivamente a eficácia do próprio processo de aprendizagem.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é chamar a atenção para a importância do autoconhecimento e do levantamento dos fatores que influenciam a aprendizagem. Para que um determinado/a estudante, um indivíduo, seja capaz de aprender da forma mais eficaz possível, deve conhecer as circunstâncias e os fatores que o ajudam, deve conhecer o seu próprio estilo de aprendizagem. Além disso, é muito importante compreender que cada pessoa tem um estilo de aprendizagem individual e que as mesmas circunstâncias podem ter o efeito oposto para pessoas com estilos de aprendizagem diferentes.

Padrão de interação: trabalho individual e em grupo

Número de participantes: mínimo. 5-10

Materiais, ferramentas: papel e caneta para os participantes registarem as respostas, cronómetro para o/a professor/a medir o tempo

Duração da atividade: mínimo. 20 minutos (a duração depende também do número de participantes)

Procedimento: A atividade decorre em várias rondas, o papel dos participantes é o mesmo, apenas a forma do trabalho e o tamanho dos grupos de participantes mudam. O/a docente pede aos participantes que pensem nos seus próprios hábitos de aprendizagem e que escrevam 5-5 circunstâncias que influenciam positiva e negativamente o seu processo de aprendizagem num determinado período de tempo (por exemplo, 3 minutos). Nas rondas seguintes, repetir a atividade primeiro em pares, depois em grupos maiores e, finalmente, com todo o grupo. Nestas rondas, para além de discutirem os estilos de aprendizagem, é pedido aos participantes que encontrem 5 a 5 circunstâncias que tenham uma influência positiva ou negativa semelhante para todos os membros do grupo. Gradualmente, à medida que os grupos aumentam, o jogo torna-se mais desafiante, pelo que podemos dar mais tempo ou reduzir o número de circunstâncias.

O/a docente desempenha o papel de facilitador nesta atividade. Ele/ela gere o fluxo da atividade, cronometrando cada ronda e monitorizando se as condições precisam de ser modificadas com

base na dinâmica da atividade. Gradualmente, ele/ela pode chamar a atenção para circunstâncias e influências diferentes, talvez menos preferidas, que os grupos podem incluir na sua lista comum. Para a ronda final da atividade, pode desempenhar um papel importante na determinação dos fatores comuns aplicáveis a cada membro do grupo.

A atividade dá a possibilidade de variação e alteração flexíveis das condições e regras - por exemplo, destacando certas direções para a classificação dos estilos de aprendizagem (fatores externos ou internos, fatores de socialização ou fatores relacionados com o currículo, o/a professor/a), além disso, pode variar de forma flexível o tempo de duração da atividade, ou pode sugerir, após cada ronda, que os participantes partilhem e comparem entre si as listas que criaram.

Atividade 2: Conceber ambientes de aprendizagem pessoais otimizados -online

Um ambiente de aprendizagem é o espaço e as condições em que alguém aprende. Inclui tudo o que rodeia uma pessoa e que pode afetar a sua aprendizagem, como o ambiente físico, o ambiente social e os recursos educativos disponíveis. O estilo de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem estão intimamente relacionados porque o ambiente de aprendizagem pode afetar a forma como os indivíduos aprendem, com base no seu estilo de aprendizagem preferido. Um estilo de aprendizagem refere-se à forma preferida de um indivíduo processar informação. Por exemplo, um aprendente visual pode preferir aprender através de diagramas, imagens e vídeos, enquanto um aprendente auditivo pode preferir aprender através de palestras, debates e gravações áudio.

Foco: A atividade centra-se na conceção e recolha de elementos visuais de um ambiente de aprendizagem pessoal ideal, de acordo com o estilo de aprendizagem pessoal.

Objetivos: O objetivo da atividade é realçar a importância de conhecer o estilo de aprendizagem pessoal. O ambiente de aprendizagem pode influenciar a eficácia de um determinado estilo de aprendizagem. Por conseguinte, é importante ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem ao conceber um ambiente de aprendizagem para garantir que todos os/as estudantes possam aprender eficazmente. Isto pode implicar a disponibilização de uma variedade de recursos e atividades que respondam a diferentes estilos de aprendizagem, criando um espaço de aprendizagem flexível e adaptável e permitindo que os/as estudantes escolham os seus métodos de aprendizagem preferidos sempre que possível. Ao criar um ambiente de aprendizagem que responda a diversos estilos de aprendizagem, os/as estudantes podem empenhar-se mais eficazmente no processo de aprendizagem e obter melhores resultados.

Padrão de interação: trabalho individual

Número de participantes: mínimo 1

Materiais, ferramentas: dispositivos móveis, tablets, computadores portáteis, computadores

Duração da atividade: mínimo. 15-20 minutos. (se definirmos 10 minutos para o trabalho individual, a duração de toda a atividade, incluindo as apresentações e a conclusão, depende do número de participantes)

Procedimento: O conferencista desafiará os participantes a fazer a sua própria pesquisa para recolher elementos de um ambiente de aprendizagem pessoal ideal e fazer uma colagem das imagens recolhidas (em linha). Critérios de seleção: os membros podem recolher qualquer imagem da Internet e conceber o seu próprio ambiente de aprendizagem ideal. É um lugar onde se sentem confortáveis, empenhados e motivados para aprender, onde podem explorar e descobrir coisas novas, fazer perguntas e experimentar sem receio de julgamento. Um ambiente de aprendizagem pode ser constituído por uma série de componentes diferentes. Para além das propriedades físicas, como o local onde se aprende, a decoração do espaço e os dispositivos ou

materiais utilizados para aprender, elementos como as atividades e tarefas a realizar, os métodos utilizados para avaliar os progressos e o desempenho e o tipo de cultura de trabalho que influencia a aprendizagem também constituem o ambiente.

Dependendo da idade, da experiência e do contexto em que estamos a trabalhar, os ambientes de aprendizagem podem ser muito diferentes. É importante compreender como um ambiente pode afetar a capacidade de concentração, desempenho e partilha ou absorção de novas ideias e informações.

No final do trabalho individual, os participantes apresentam os seus projetos visuais, espaços e elementos uns aos outros. Em seguida, os membros podem avaliar os seus resultados, destacar elementos, objetos, espaços, condições repetidas ou definir uma lista comum.

Para esta atividade, o/a professor/a é o facilitador da atividade, mostrando um exemplo visual pessoal para inspirar os membros. Gere a atividade, controla o tempo de duração da atividade do/a estudante e modera a apresentação dos resultados.

A atividade dá a possibilidade de elaborar as condições e os elementos de um ambiente de aprendizagem pessoal ideal, de acordo com os estilos de aprendizagem pessoais.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Estilos de aprendizagem*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividade: Mapa conceptual

Os participantes são convidados a preparar um mapa conceptual sobre o tema do estilo de aprendizagem. A atividade pode ser realizada sob a forma de trabalho individual, em grupo ou em colaboração. Os participantes escrevem o termo "estilo de aprendizagem" no meio do papel e têm de colocar no papel o maior número possível de palavras, conceitos e expressões relacionadas com o tema num determinado período de tempo. A visualidade desempenha um papel importante na criação do mapa conceptual, pelo que os participantes são livres de modificar o mapa de um ponto de vista visual, podem variar a colocação de termos individuais, o tamanho e o tipo de letra, as cores, ou podem ligar termos ou indicar a interligação de certos termos ou a importância de um conceito de uma forma livre. Ao criar mapas conceptuais, o conhecimento correto do tópico desempenha um papel importante, para que os termos sejam precisos, bem como a criatividade na forma como os participantes concebem os seus próprios mapas.

Notas para o/a professor/a

Com o objetivo de completar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

- *Discover Your Learning Style*, available at *GCFLearnFree* YouTube channel
- *Learning Styles*, available at *free2care* YouTube channel
- *What Kind of Learner Are You? QUIZ*, available at *Psych2Go* YouTube channel
- *Learning Styles & Multiple Intelligences: Theory Integration*, available at *Teachings in Education* YouTube channel

Possivelmente em ligação com a atividade 2 acima mencionada para inspiração, podemos recomendar ou implementar os seguintes materiais no final da atividade:

- *What Makes A Great Learning Environment?* available at *PSW Education & Leadership* YouTube channel
- *Positive Learning Classroom Environment*, available at *Teachings in Education* YouTube channel

Referências adicionais

Butler, K. A. (1988). 'It's All In Your Mind, Columbia, CT: Learner's Dimension.

Carnell, E. and Lodge, C. (2002). 'Supporting Effective Learning, London: Paul Chapman Publishing.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: a Systematic and Critical Review. LSRC Reference, Learning & Skills Research Center, London.

Education Endowment Foundation (2018). Metacognition and Self-Regulation [online]. Available here

Henry, J. (2007). Professor Pans "Learning Style" Teaching Method [online].

Honey, P., & Mumford, A. (1982). 'The Manual of Learning Styles, Maidenhead: Peter Honey.

Kolb, David A. (2015). 'Experiential Learning, (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). '50 Great Myths of Popular Psychology, Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Pashler, H. et al. (2008). 'Learning Styles: Concepts and Evidence,' Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105-19.

<https://www.mindtools.com/addwv9h/learning-styles>

Tópico 23: Desenvolvimento psicossocial na adolescência

Dra. Eleonora Papaleontiou-Louca, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação

Vejamos algumas das características mais comuns da vida dos adolescentes.

Em primeiro lugar, durante a adolescência, temos as chamadas mudanças de humor, ou seja, as mudanças súbitas no humor dos adolescentes, em que num momento podem estar muito felizes e no outro muito desesperados.

Há também uma forte aversão ao trabalho, um sentimento de cansaço, de tédio, uma falta de jeito nos movimentos do adolescente, devido também ao fator de o corpo mudar abruptamente e de os adolescentes ainda não terem aprendido a controlar os seus movimentos; devaneios intensos, isolamento, preocupação excessiva consigo próprio, tanto interna como externamente; uma incerteza quanto ao futuro, um sentimento de vazio - que muitas vezes se tenta cobrir com vários tipos de dependências e substitutos; uma desmistificação dos pais (enquanto na infância as crianças provavelmente os viam como ideais e perfeitos, porque precisavam de se sentir seguras), agora vêem-nos de forma mais realista, com os seus aspetos positivos e negativos; desejo de estar sozinho, mas também de socializar; por vezes, os adolescentes querem estar isolados no seu quarto, no seu espaço pessoal, para não serem incomodados, outras vezes querem fortemente comunicar com os outros, sair com os amigos, divertir-se, socializar.

Nesta idade, é frequente a diminuição da autoconfiança e da autoestima, tendo como consequência o desenvolvimento de sentimentos de ciúme; neste grupo etário verifica-se também uma intensa ansiedade, nervosismo, reatividade, com as correspondentes "explosões"; Outro fenómeno é o "egocentrismo adolescente", que se apresenta sob duas formas: a) o público imaginário, em que os/as adolescentes se sentem como se estivessem num palco, e todos os olhares como holofotes estão sobre si, b) a segunda forma é o "mito pessoal", ou seja, um sentimento de invencibilidade - que todos podem sofrer de algo mau, mas não eles próprios: Assim, se alguém disser a um adolescente "se vais conduzir, não consumas álcool", pode responder "não te preocupes, eu controlo". Ou se dissermos a uma adolescente, que pode estar a ter relações sexuais, "tem cuidado, podes engravidar", mais uma vez, ela pode facilmente responder "eu sei o que estou a fazer, não vou engravidar (pode acontecer a outras raparigas, mas não a mim)".

Além disso, nesta faixa etária, há um sentimento de tacto, um pudor, uma timidez e, devido ao "público imaginário" acima mencionado, um sentimento de ser observado; há também uma tendência para a independência, mas também para a dependência: embora estes dois aspetos pareçam opostos, muitas vezes coexistem: por um lado, os adolescentes podem dizer "já tenho idade suficiente, não vou dar contas a ninguém sobre onde vou, a que horas volto para casa, o que estou a fazer, etc.". Outras vezes (quando é de alguma forma "conveniente"), os adolescentes podem manifestar uma atitude de dependência: querem que tomem conta deles, por exemplo, que cozinhem para eles, que lhes lavem a roupa, que a passem a ferro, etc., e não assumem a responsabilidade por si próprios, e não assumem a responsabilidade por si próprios.

Além disso, neste período da vida, desenvolve-se o pensamento crítico, tendo como resultado que os adolescentes julgam tudo e todos; desde os seus próprios pais, os seus professores, a igreja, o estado - em geral, não deixam ninguém fora dessa crítica. O problema, no entanto, é que enquanto a mente se desenvolve, o que é positivo, os adolescentes não sabem fazer valer seus direitos, e muitas vezes usam esse pensamento crítico, de forma abrupta ou absoluta, fazendo com que percam seus direitos.

Além disso, durante a adolescência existe um interesse pelo sexo, bem como o desenvolvimento da sexualidade, devido às hormonas que se desenvolvem.

Conceitos-chave

Adolescentes, desenvolvimento psicossocial, mudanças de humor, cansaço, tédio, falta de jeito, devaneios, isolamento, preocupação excessiva consigo próprio, incerteza quanto ao futuro, sentimento de vazio, desmistificação dos pais, desejo de estar só, necessidade de amizades, socialização, autoestima, "egocentrismo adolescente", público imaginário, "mito pessoal", pensamento crítico, desenvolvimento da sexualidade, hormonas

Objetivos de aprendizagem

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Descrever muito brevemente cinco das características mais comuns do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes.
- Descreva as duas formas de Egocentrismo dos Adolescentes e dê um exemplo de cada um destes dois tipos.
- Quais são os dois tipos de comportamento dos adolescentes que devem alertar os adultos para procurarem aconselhamento junto de um profissional de saúde mental?
- Mencionar dois fatores que influenciam a autoestima dos adolescentes e dois fatores que influenciam a formação da identidade dos adolescentes.
- Descreva sucintamente 3 fatores do comportamento dos pais que podem ser benéficos para o desenvolvimento psicossocial saudável dos adolescentes.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "Desenvolvimento Psicossocial em Adolescentes (o vídeo está disponível no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology"), para se prepararem para a aula. É muito importante que eles identifiquem as principais características dos adolescentes e compreendam o que é considerado normal ou não durante este período da vida.

Para além disso, os/as estudantes serão encorajados a preencher um pequeno questionário (ver Anexo: Pré-teste) para verificar a sua compreensão do vídeo que viram.

O/a docente analisará os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o instrutor de dividirá os/as estudantes em grupos de cinco e pedir-lhes-á que identifiquem pelo menos cinco características comuns do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e, em seguida, um representante de cada grupo escrevê-las-á no quadro (Atividade 1).

De seguida, o grupo é encorajado a descrever por escrito os dois tipos de Egocentrismo dos Adolescentes e a dar um exemplo de cada tipo. Os exemplos são depois partilhados com toda a turma (Atividade 2).

Finalmente, o instrutor encoraja-os a identificar 3 tipos de comportamentos que consideram benéficos para a relação entre os adolescentes e os pais e 3 comportamentos que podem prejudicar esta relação. Depois, escolhem um comportamento positivo e um comportamento negativo (correspondente), apresentam-no a toda a turma através de uma dramatização e discutem as suas conclusões com toda a turma (Atividade 3).

Depois da aula, o instrutor pedirá aos/as estudantes, se assim o desejarem, que realizem um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). O instrutor avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo sobre as características psicossociais dos adolescentes

Objetivo: Investigar a compreensão dos/as estudantes sobre as características mais comuns do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Caneta e papel, Quadro

Descrição da atividade: Durante esta atividade, o instrutor dividirá os/as estudantes em grupos de cinco e pedir-lhes-á que identifiquem pelo menos cinco características comuns do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e, em seguida, um representante de cada grupo escrevê-las-á no quadro (Atividade 1).

Atividade 2: Exemplos de Egocentrismo dos Adolescentes

Objetivo: explorar o egocentrismo dos adolescentes, compreender a diferença entre os dois tipos de egocentrismo e ser capaz de os identificar no comportamento quotidiano dos adolescentes.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 30 minutos

Ferramentas: Debates orais em grupos, papel e caneta para registar as suas conclusões

Descrição da atividade: De seguida, o grupo é encorajado a descrever por escrito os dois tipos de Egocentrismo dos Adolescentes e a dar um exemplo de cada tipo. Os exemplos são depois partilhados com toda a turma.

Atividade 3: Jogo de papéis (sobre as relações com os pais)

Objetivo: explorar as suas relações com os pais e desenvolver a sua consciência dos comportamentos que podem beneficiar ou prejudicar essas relações.

Participantes: Grupos de 5

Duração: 50 minutos

Ferramentas: Interpretação de papéis

Descrição da atividade:

O instrutor incentiva-os a identificar 3 tipos de comportamentos que consideram benéficos para a relação entre os adolescentes e os pais e 3 comportamentos que podem prejudicar esta relação. Depois, escolhem um comportamento positivo e um comportamento negativo (correspondente), apresentam-no a toda a turma através de uma dramatização e discutem as suas conclusões com toda a turma.

Referências adicionais

- Birkeland, M. S., Melkivik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem during adolescence. *Journal of Adolescence, 35*, 43-54.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 74–103). Wiley.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence, 20*, 44–68.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 185-207.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 3–22). Erlbaum.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology, 37*, 404–417.
- Goleman, D. (1994). Emotional intelligence. Bantam.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Wiley.
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney, (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 680-715). Guilford.
- Hihara, S., Umemura, T., & Sigimura, K. (2019). Considering the negatively formed identity: Relationships between negative identity and problematic psychosocial beliefs. *Journal of Adolescence, 70*, 24-32.
- Holder, D. W., Durant, R. H., Harris, T. L., Daniel, J. H., Obeidallah, D., & Goodman, E. (2000). The association between adolescent spirituality and voluntary sexual activity. *Journal of Adolescent Health, 26*, 295–302.
- Kim-Spoon, J., Longo, G.S., & McCullough, M.E. (2012). Parent-adolescent relationship quality as moderator for the influences of parents’ religiousness on adolescents’ religiousness and adjustment. *Journal of Youth & Adolescence, 41* (12), 1576-1578.
- Marcia, J. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. In T.W. Miller (Ed.), *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (Part 1, pp. 19-34). Springer Science & Business Media.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.
- McAdams, D. P. (2013). Self and Identity. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers.
- Mendle, J., Harden, K. P., Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (2012). Peer relationships and depressive symptomatology in boys at puberty. *Developmental Psychology, 48*(2), 429–435. doi: 10.1037/a0026425
- Papaleontiou- Louca, E. Saed, E. & Thoma, N. (2023). Spirituality of the Developing Person according to Maslow. *New Ideas in Psychology, 69*, 100994, ISSN 0732-118X, <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100994>.

- Schwartz, P. D., Maynard, A. M., & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*, *43*, 441- 447.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. *Developmental Psychology*, *50*(11), 2462-2472.
- Shomaker, L. B., & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictors of adolescents' interactions with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, *2*, 579-603.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Soller, B. (2014). Caught in a bad romance: Adolescent romantic relationships and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, *55*(1), 56-72.
- Syed, M., & Azmitia, M. (2009). Longitudinal trajectories of ethnic identity during the college years. *Journal of Research on Adolescence*, *19*, 601-624. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00609.x
- Ward, J. V. (2000). The skin we're in. Teaching our children to be: Emotionally strong, socially smart, spiritually

Tópico 24: Saúde mental e bem-estar

István Zsigmond, Universidade Károli Gáspár da Igreja Reformista, Hungria

Antecedentes e justificação

O tema da saúde mental e do bem-estar é crucial porque é um aspeto fundamental da saúde geral e da qualidade de vida de uma pessoa. A saúde mental refere-se ao bem-estar emocional, psicológico e social de uma pessoa, que afeta a forma como esta se sente, pensa e se comporta. É essencial que os indivíduos mantenham uma boa saúde mental para lidar com as tensões e os desafios diários da vida, construir relações saudáveis e realizar o seu potencial.

O tema da saúde mental e do bem-estar é importante por várias razões:

- **Bem-estar pessoal:** A saúde mental e o bem-estar são fundamentais para o bem-estar pessoal de um indivíduo. Uma boa saúde mental permite que as pessoas vivam as suas vidas ao máximo e desfrutem de experiências positivas. Ajuda as pessoas a lidar com o stress, a construir relações saudáveis e a tomar decisões informadas.
- **Saúde física:** A saúde mental e o bem-estar são também cruciais para a saúde física. Uma saúde mental deficiente pode levar a problemas físicos como dores de cabeça, insónias e fadiga. Pode também afetar o sistema imunitário, tornando os indivíduos mais suscetíveis a doenças.
- **Ligações sociais:** Uma boa saúde mental ajuda as pessoas a criar e manter ligações sociais, que são vitais para uma vida saudável e plena. As ligações sociais positivas podem proporcionar apoio emocional, ajudar as pessoas a sentirem-se menos sozinhas e melhorar a saúde mental em geral.
- **Impacto económico:** Uma saúde mental deficiente pode também ter um impacto económico significativo. Pode levar à diminuição da produtividade, ao absentismo e ao aumento dos custos com os cuidados de saúde. Ao promover a saúde mental e o bem-estar, os indivíduos e a sociedade podem também beneficiar economicamente.
- **Redução do estigma:** A saúde mental e o bem-estar têm sido estigmatizados durante muitos anos, levando à discriminação e à falta de acesso ao tratamento. Ao aumentar a consciencialização sobre a saúde mental e o bem-estar, podemos reduzir o estigma e criar uma sociedade mais inclusiva.

De um modo geral, a saúde mental e o bem-estar são importantes para os indivíduos e para a sociedade no seu conjunto. Ao promover uma boa saúde mental e o bem-estar, podemos melhorar a nossa vida pessoal e social, a saúde física e os resultados económicos.

Tópicos principais

O conceito de saúde mental, a importância da saúde mental, componentes dos conceitos de bem-estar, programas de avaliação da saúde mental, pontos de referência na avaliação da saúde mental, resultados mais importantes da investigação sobre saúde mental, como melhorar a saúde mental

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Definir saúde mental e bem-estar
- Descrever os métodos de avaliação da saúde mental
- Compreender os fundamentos teóricos e empíricos da saúde mental e do bem-estar

- Compreender a prevalência e o impacto das condições de saúde mental
- Fornecer provas baseadas na investigação sobre os fatores que influenciam a saúde mental

Atividades de aprendizagem

Antes da aula: para ajudar os/as estudantes a prepararem-se para as atividades em sala de aula e maximizarem o tempo passado na aula, peça-lhes que vejam o vídeo instrutivo "Mental Health and Wellbeing" no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology" (narrado em húngaro, legendado em inglês, romeno, búlgaro, português e eslovaco). Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste - utilize o pré-teste do Anexo: testes como ponto de partida. Os resultados do teste darão uma ideia aproximada das dificuldades dos/as estudantes na compreensão do tema, pelo que as atividades da aula devem centrar-se nos conceitos difíceis.

Atividades interativas recomendadas para o trabalho na sala de aula

Perguntas e respostas

Os/as estudantes formam pares. Um membro do par faz uma pergunta, cuja resposta estava no vídeo tutorial. O outro membro do par responde. Se não souberem a resposta, o autor da pergunta corrige-a. De seguida, trocam de papéis.

Experiências pessoais

O/a docente projeta 30 conceitos básicos relacionados com a saúde mental (por exemplo, bem-estar subjetivo, bem-estar social, satisfação com a vida). Em grupos de 4, os/as estudantes relatam as suas próprias experiências com um conceito selecionado.

Círculo duplo

Cada aluno prepara duas perguntas sobre o tema para as quais sabe as respostas. Os/as estudantes formam dois círculos concêntricos. Os membros do círculo interior estão virados para o exterior e fazem uma das perguntas ao/a estudante do lado oposto. O/a estudante do lado oposto responde. Se a resposta estiver incorreta, o autor da pergunta corrige-a. Se a resposta estiver correta, a entrevista prossegue. Se a resposta estiver correta, o entrevistador elogia-a. A um determinado sinal, cada aluno do círculo exterior desloca-se para a direita, para junto de outro entrevistador que faz a outra pergunta.

Depois de o círculo exterior ter dado a volta, os/as estudantes dos dois círculos trocam de lugar.

Discussão em grupo

Em grupos, os/as estudantes debatem:

- As pessoas podem melhorar a sua aptidão mental?
- Que atividades podem ajudar as pessoas a melhorar a sua aptidão mental? (*por exemplo, atividades de resiliência, atenção plena, autorreflexão*)
- Porque é que achas que as pessoas acham mais fácil pensar em formas de se tornarem fisicamente aptas do que mentalmente aptas? (*por exemplo, é melhor compreendido e mais facilmente explicado, fala-se muito dele*)

Avaliação e recomendações

Depois da aula, pode-se utilizar um teste escrito com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos dos/as estudantes. Recomenda-se a utilização do teste do anexo deste livro como ponto de partida.

Notas para o/a professor/a

Recomenda-se que se iniciem as atividades na sala de aula com uma breve exposição sobre as noções/questions que se revelam mais difíceis - tal como revelado pelos resultados do pré-teste.

Referências adicionais

- World Health Organization. (2018). Mental health: Strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2862333/>
- National Institute of Mental Health. (2021). Understanding mental health. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/mental-health-disorders/index.shtml>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and

Tópico 25: Desenvolvimento socioemocional das crianças

Eleonora Papaleontiou-Louca, Universidade Europeia de Chipre

Antecedentes e justificação

O "desenvolvimento socio-emocional das crianças" refere-se ao desenvolvimento social, emocional, ético e espiritual das crianças. A perceção que a criança tem de si própria neste período de idade centra-se na passagem das características físicas externas para as características psicológicas internas. O conceito de si próprio começa a ser construído a partir do momento em que a criança é um bebé e é geralmente moldado pela interpretação que damos ao que os "outros importantes" acreditam sobre nós. Pode distinguir-se em três aspetos: a. "Autoconceito" ou "Autoimagem" é aquilo em que acreditamos sobre nós próprios; ou seja, a parte cognitiva do nosso eu. b. "Autoestima" é esta apreciação e avaliação de nós próprios; ou seja, a parte emocional e c. "Autoapresentação" é a forma como nos apresentamos; ou seja, a parte comportamental do eu.

No que se refere às amizades e às competências sociais das crianças, estas refletem-se na sua capacidade de se relacionar com outras pessoas dentro de grupos sociais e de desenvolver competências sociais básicas que são importantes para a aceitação dos pares. Gottman distinguiu cinco categorias de estatuto social de acordo com a popularidade das crianças: Em primeiro lugar, a categoria das "estrelas sociométricas", ou seja, as crianças especialmente populares; em seguida, a categoria das crianças populares, que têm interações de alto nível com os colegas; depois, as crianças estigmatizadas, que têm confrontos frequentes com os/as professores/as (algumas delas são líderes de grupo, mas nem todas); outro grupo é o das crianças que são ignoradas (em vez de rejeitadas) e, por último, o grupo das crianças rejeitadas, que são demasiado agressivas ou demasiado retraídas. O valor da formação de laços de amizade parece basear-se na oferta de apoio emocional, que ajuda as crianças a lidar com o stress.

Em relação aos problemas sociais e emocionais que surgem na infância, pode observar-se um tipo de comportamento e violação dos direitos dos outros, ou um comportamento desviante, como a dificuldade grave e persistente em cumprir regras; uma perturbação de défice de atenção (PHDA), em que a perturbação de défice de atenção coexiste com a hiperatividade. O *bullying* é outro problema comum nas crianças em idade escolar e aparece em cerca de 85% das raparigas e 80% dos rapazes. No que respeita ao divórcio dos pais, as crianças nesta idade culpam-se frequentemente a si próprias e podem apresentar vários problemas de ajustamento psicológico, como ansiedade, depressão, perturbações do sono, fobias e outras dificuldades. O abuso e a negligência de crianças é outro problema crucial que se distingue em físico, emocional/psicológico, verbal ou sexual. No que diz respeito ao desenvolvimento moral das crianças, são discutidas as teorias de Kohlberg e Gilligan e uma teoria do desenvolvimento da fé (por exemplo, Fowler). Nesta fase, as crianças têm uma compreensão estreita e limitada de Deus, imaginando-o frequentemente de forma antropomórfica. A fé das crianças nesta fase baseia-se na justiça e na reciprocidade de Deus: Por exemplo, uma criança (pessoa) nesta fase pode pensar que, desde que eu ofereça algo que Deus quer que eu ofereça, Ele também é obrigado a pagar o que eu quero.

Conceitos-chave

'Desenvolvimento socio-emocional das crianças', Autoconceito, Autoestima, Amizades, Problemas sociais e emocionais, Bullying, Abuso/negligência de crianças, Divórcio, Tipos parentais

Objetivos de aprendizagem

No final do módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Definir muito brevemente 5 formas que os pais e os/as professores/as podem utilizar para aumentar a autoestima das crianças.
- Descreva brevemente a diferença entre os termos a) autoconceito, b) autoestima e c) autoapresentação.
- Mencionar duas características da personalidade dos agressores e duas características da personalidade das vítimas no fenómeno do assédio moral.
- Descreva brevemente 2 diferenças entre as amigas a. entre raparigas e b. entre rapazes.
- Explicar o que queremos dizer com o termo "Outros Importantes"; quem são eles para uma criança em idade pré-escolar e como afetam a autoestima das crianças?

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula, os/as estudantes serão aconselhados a ver um vídeo intitulado "Children's Socioemotional Development" (o vídeo está disponível no canal do YouTube "Flipped Methods in Psychology"), para se prepararem para a aula. Os/as estudantes são encorajados a identificar pelo menos duas características da infância (média) e dois problemas socio emocionais desta idade.

Para além disso, os/as estudantes serão encorajados a preencher um pequeno questionário (ver Anexo: Pré-teste) para verificar a sua compreensão do vídeo que viram.

O/a docente analisará os resultados das respostas a este questionário e apresentá-los-á na aula para posterior discussão.

Durante a aula, o/a professor/a distribui os/as estudantes por grupos, solicitando:

- Sugestão de formas de promover a autoestima e depois apresentar essas sugestões a toda a turma. (Atividade 1)
- Distinção entre autoconceito e "autoestima" e dar um exemplo para cada um destes termos - apresentando-os a toda a turma (Atividade 2).
- Desenvolvimento de um "cenário de bullying" e apresentá-lo à turma através de uma dramatização, seguida de um debate sobre os sentimentos do agressor e da vítima e sugerir formas de prevenir tais acontecimentos (Atividade 3).
- Trabalhar em pares, explicando ao parceiro porque é que a amizade é importante para eles. O debate e as conclusões podem seguir-se com toda a turma (Atividade 4).

Depois da aula, o/a docente pedirá aos/as estudantes, se assim o desejarem, que realizem um pós-teste (ver Anexo: Pós-teste). O instrutor avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividades interativas

Atividade 1: Discussão em grupo sobre o aumento da autoestima

Objetivo: Sensibilizar os/as estudantes para a autoestima e incentivá-los a propor formas de a aumentar, tanto para si próprios como para os outros.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Discussão oral e/ou atividade escrita com papel e caneta

Descrição da atividade: Durante esta atividade, o instrutor distribui os/as estudantes por grupos, pedindo-lhes que sugiram formas de promover a autoestima e que depois apresentem essas sugestões a toda a turma.

Atividade 2: Discussões em grupo

Objetivo: Distinguir os termos "autoconceito" e "autoestima" e ser capaz de os aplicar na prática.

Participantes: Grupo de 5 estudantes

Duração: 20 minutos

Instrumentos: Discussão oral e parte escrita com papel e caneta.

Descrição da atividade: Distinguir autoconceito de "autoestima" e dar um exemplo para cada um destes termos - apresentando-os a toda a turma.

Atividade 3: Encenação de um cenário de 'Bullying'

Objetivo: As crianças colocam-se num cenário imaginário de "bullying", compreendendo os sentimentos dos atores e propondo formas de evitar tais comportamentos.

Participantes: Grupos de 5 estudantes.

Duração: 30 minutos

Ferramentas: Serem eles próprios atores, dramatização

Descrição da atividade: Os/as estudantes são encorajados a desenvolver um "cenário de bullying" e a apresentá-lo à turma através de uma dramatização, seguida de um debate sobre os sentimentos do agressor e da vítima e de sugestões sobre formas de prevenir tais acontecimentos.

Atividade 4: Diálogo expressivo em pares

Objetivo: Incentivar a expressão emocional e a empatia das crianças e promover as amizades.

Participantes: Alunos em pares / Toda a turma

Duração: 20 minutos

Ferramentas: Pares de estudantes, diálogos expressivos

Descrição da atividade: Os/as estudantes são encorajados a trabalhar em pares, explicando ao seu parceiro porque é que a amizade é importante para eles. Pode seguir-se um debate e conclusões com toda a turma.

Referências adicionais

Alakortes, J., Fyrstén, J., Bloigu, R., Carter, A. R., Moilanen, I. K., & Ebeling, H. E. (2017). Parental reports of early socioemotional and behavioural problems: Does the father's view make a difference? *Infant Mental Health Journal*, 38, 363–377.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.

Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965–978.

- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behaviour. *Child Development, 76*, 1144–1159.
- Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J., & Nurmi, J. E. (2013). Psychological control in daily parent–child interactions increases children's negative emotions. *Family Psychology, 27*, 453–462.
- Hammond, S. I., Waugh, W., Satlof-Bedrick, E., & Brownell, C. A. (2015). Prosocial behaviour during childhood and cultural variations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences, 19*, 228–232.
- Hipson, W. E., & Coplan, R. J. (2018). Social withdrawal in childhood. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science* (pp. 1–10). Springer.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behaviour during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology, 23*, 225–238.
- Lansford, J. E., Rothenberg, W. A., Jensen, T. M., Lippold, M. A., Bacchini, D., Bornstein, M. H., ... Al-Hassan, S. M. (2018). Bidirectional relations between parenting and behaviour problems from age 8 to 13 in nine countries. *Research on Adolescence, 28*, 571–590.
- Newton, E. K., Liable, D., Carlo, G., Steele, J. S., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behaviour and parental sensitivity. *Developmental Psychology, 50*, 1808–1816.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development, 47*, 193–219.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P.S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Tapanya, S. (2016). Positive parenting and children's prosocial behaviour in eight countries. *Child Psychology and Psychiatry, 57*, 824–834.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behaviour-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*, 583–598.
- Quinn, P. D., & Harden, K. P. (2013). Differential changes in impulsivity and sensation seeking and the escalation of substance use from adolescence to early adulthood. *Development and Psychopathology, 25*, 223–239.
- Richardson, R. R. (2005). Developmental contextual considerations of parent-child attachment in later middle childhood years. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 24–45). Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology: Vol. 3, social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141–171.
- Rubin, K. H., Root, A. K., & Bowker, J. (2010). Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*, 79–94.
- Serbin, L. A., Kingdon, D., Ruttle, P. L., & Stack, D. M. (2015). The impact of children's internalizing and externalizing problems on parenting: Transactional processes and reciprocal change over time. *Development and Psychopathology, 27*(4pt1), 969–986.

- Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. G. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 142*, 1068–1110.
- Stone, L. L., Otten, R., Janssens, J. M., Soenens, B., Kuntsche, E., & Engels, R. C. (2013). Does parental psychological control relate to internalizing and externalizing problems in early childhood? An examination using the Berkeley puppet interview. *International Journal of Behavioural Development, 37*, 309–318.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology, 12*, 443–466.
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., ... Nurmi, J. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Child Psychology and Psychiatry, 55*, 1260–1269

Tópico 26: Grupos em Psicologia Social

Anita Tóth-Bakos, Tímea Mészáros, Attila Mészáros, Universidade J. Selye

Antecedentes e justificação

O conceito de grupo social está sobretudo associado às disciplinas da sociologia e da psicologia social. Apesar de termos como grupo ou grupo social serem comumente utilizados, a pertença a um grupo é um fenómeno comum da vida quotidiana, existem várias definições e diferentes entendimentos destes termos. Podemos ainda afirmar que existem muitos tipos de grupos baseados em diferentes divisões e que as conceções profissionais dos termos também indicam diferentes tipos de pertença a determinados grupos. No entanto, podemos dizer que todas as pessoas são ou tornam-se membros de vários grupos durante a sua vida e que essas pertenças mudam dinamicamente com a evolução da vida, das condições e de outras circunstâncias. Podemos concluir que o tema acima mencionado rodeia a nossa vida quotidiana de uma forma muito mais colorida e diversificada do que parece à primeira vista. É extremamente útil tomar consciência e classificar os grupos de que somos membros, apercebemo-nos da nossa posição nesses grupos e realçar a forma como esses grupos sociais e filiações determinam as nossas vidas. É muito valioso observar como estes grupos mudam ao longo das nossas vidas, ou como a nossa posição em certos grupos muda.

Tópicos principais

A lição centra-se na definição do termo grupo social. Um grupo é um agrupamento de várias pessoas, dentro do qual existe uma interação social característica e uma certa estrutura interna. A lição centra-se ainda na categorização rica e variada dos grupos sociais e nas características da estrutura do grupo social e nas posições, papéis e estatutos existentes dentro desta estrutura.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes serão capazes de:

- Definir e compreender corretamente o termo grupo social.
- Identificar classificações de grupos sociais de acordo com diferentes perspetivas - Os/as estudantes compreenderão a dinâmica e a estrutura interna dos grupos sociais.
- Orientar-se nas diferentes posições e estatutos dentro da estrutura do grupo, compreendendo corretamente os conceitos de estatuto social e papel.

Abordagens e atividades pedagógicas:

Atividade pré-aula

Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Groups in Social Psychology*, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.

Os/as estudantes são convidados a realizar um pré-teste denominado *Grupos em Psicologia Social*, ver Anexo: Teste.

O/a docente avaliará os testes realizados, tanto quantitativa como qualitativamente, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

O/a docente implementa e gere atividades preparadas centradas no tema da aula.

Atividade 1: Grupos de que sou membro

Uma lista dos grupos de que sou atualmente membro.

Foco: A atividade tem como objetivo realçar a diversidade de grupos sociais de que um indivíduo é atualmente membro. À primeira vista, nem sequer temos consciência dos muitos grupos cujos membros se relacionam ativamente connosco.

Objetivos: A atividade visa realçar a diversidade de grupos sociais de que um indivíduo é atualmente membro. À primeira vista, nem sequer nos apercebemos dos muitos grupos cujos membros se relacionam ativamente connosco.

Objetivos: O principal objetivo da atividade é chamar a atenção para a importância da pertença a determinados grupos, realçar o fator de que somos membros de muitos mais grupos do que pensamos, que algumas pertenças não são da nossa própria escolha, que algumas pertenças são influenciadas por nós e outras não. O objetivo da atividade é também salientar a forma como estas pertenças influenciam e moldam a nossa vida quotidiana, a nossa personalidade e o nosso comportamento.

Padrão de interação: trabalho individual

Número de participantes: mínimo 1

Materiais, ferramentas: papel e caneta para os participantes registarem as suas respostas

Duração da atividade: mínimo. 10 minutos - 5 minutos para a preparação da lista e outros 5 minutos para o debate (a duração do debate depende do número de participantes)

Procedimento: O/a docente pedirá aos participantes que façam uma lista de pelo menos 30 grupos sociais dos quais são atualmente membros. É importante chamar a atenção para as diferentes classificações e tipos de grupos sociais, de modo a que os participantes possam escolher entre um leque tão vasto quanto possível de grupos possíveis.

O/a docente desempenha o papel de moderador e facilitador nesta atividade. Ele/ela gere o fluxo da atividade e dá continuamente ideias para a seleção de membros com base nas classificações, para que os participantes possam preencher a lista de 30 lugares. À primeira vista, criar uma lista pode ser um desafio, mas com uma reflexão cuidadosa e multifacetada, a tarefa é facilmente realizada. O formador também chamará continuamente a atenção para as escolhas em que alguém se torna membro de um determinado grupo automática ou inconscientemente, ou não por escolha.

A atividade permite uma variação flexível e a alteração das condições e regras - por exemplo, o/a professor/a pode reduzir o tamanho da lista, ou formular critérios específicos para a seleção de grupos (por exemplo, grupos relacionados com uma atividade de tempo livre, características externas ou internas, demografia, etc.), ou pode propor uma forma de trabalho de grupo em vez de um trabalho individual, em que os participantes podem fazer sugestões uns aos outros para a sua participação.

Atividade 2: Não julgues um livro pela capa!

Um jogo baseado num vídeo do YouTube chamado "Don't Put People in Boxes".

Objeto: A atividade centra-se na tomada de consciência da quantidade de grupos a que pertencemos e de quantas pessoas à nossa volta são afetadas pela mesma pertença. A atividade visa ilustrar o conhecido ditado "Não julgues um livro pela capa!".

Objetivos: O objetivo da atividade é chamar a atenção para o fator de que julgamos e categorizamos as pessoas mesmo quando não as conhecemos, e que estes julgamentos podem

ser distorcidos e irrealistas. Por outro lado, ao julgarmos, também somos julgados pelos outros, talvez de forma irrealista.

Padrão de interação: trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo. 3

Materiais, ferramentas: espaço livre adequado para o movimento, para além de declarações pré-preparadas pelo/a professor/a, características

Duração da atividade: mínimo. 20 minutos. (depende do número de propostas previamente preparadas)

Procedimento: os/as participantes colocam-se num dos lados da sala de aula, na área de jogo. O/a docente lê diferentes frases, características. Se a frase dada for verdadeira para o/a participante, est/ae vai para o outro lado da sala de aula, o espaço de jogo. Os/as participantes deslocam-se desta forma ao longo da atividade, consoante a afirmação atual for verdadeira ou falsa.

No caso desta atividade, o/a professor/a é o/a moderador/a da atividade, gerindo o progresso da mesma. É necessário observar cuidadosamente a situação e, se necessário, lidar de forma adequada com as reações dos/as participantes. É muito importante ter o cuidado de criar e manter um ambiente seguro e de aceitação, uma vez que os tópicos ou afirmações sensíveis podem fazer com que os/as participantes se sintam desconfortáveis no início.

A atividade dá a oportunidade de variar e alterar as condições e regras de forma flexível - o/a professor/a pode especificar o tópico ou a intenção das afirmações sobre um determinado tópico, ou pode convidar os participantes a propor diferentes afirmações, características.

Atividade pós-aula

Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado *Grupos em Psicologia Social* ver Anexo: Teste.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Atividade: Mentimeter no grupo social

O *Mentimeter* pode ser utilizado de várias formas para avaliar a aprendizagem dos/as estudantes na sala de aula. Seguem-se algumas ideias sobre como utilizar o *Mentimeter* para avaliar o tópico dos Grupos Sociais:

- Testes: Crie um teste no *Mentimeter* com perguntas de escolha múltipla ou verdadeiro/falso para testar a compreensão dos/as estudantes sobre o tópico.
- Avaliação formativa: Utilize o *Mentimeter* para avaliar a aprendizagem dos/as estudantes durante uma aula ou atividade. Crie um inquérito ou sondagem para fazer perguntas relacionadas com o conteúdo que está a ser abordado.
- Bilhetes de saída: Utilize o *Mentimeter* para recolher o *feedback* dos/as estudantes no final de uma aula ou atividade. Peça-lhes que partilhem o que aprenderam ou sobre o que ainda têm dúvidas.
- Reflexões: Utilize o *Mentimeter* para que os/as estudantes reflitam sobre a sua aprendizagem. Peça-lhes que partilhem o que consideraram mais difícil ou interessante durante uma aula ou atividade.

O *Mentimeter* fornece *feedback* em tempo real que pode ajudá-lo a ajustar o seu ensino para melhor responder às necessidades dos seus estudantes. A aplicação também é fácil de utilizar e pode

ser acessada a partir de qualquer dispositivo com ligação à Internet, o que a torna uma ferramenta conveniente para a avaliação na sala de aula.

Notas para o/a professor/a

Com o objetivo de completar o conhecimento com outras informações ou pontos de interesse relevantes, é possível recomendar os seguintes materiais:

- *What is Social group? Explain Social group, Define Social group, Meaning of Social group*, available at *Audioversity* YouTube channel
- *Communities for Kids - Types of Communities | Social Studies for Kids | Kids Academy*, available at *Kids Academy* YouTube channel
- *Social Groups: Crash Course Sociology #16*, available at *CrashCourse* YouTube channel

Possivelmente em ligação com a atividade 2 acima mencionada, pode-se recomendar ou implementar os seguintes materiais no final da atividade:

- *Don't Put People in Boxes*, available at *NewHope Church* YouTube channel
- *All That We Are*, available at *Penn State Student Affairs* YouTube channel
- *You Can't Put People in Boxes | King David*, available at *Zetigon* YouTube channel

Referências adicionais

<https://projects.sjf.edu/media-and-diversity-fall-2020/2020/11/06/dont-put-people-in-boxes/>

<https://open.lib.umn.edu/sociology/chapter/6-1-social-groups/>

<https://www.studysmarter.co.uk/explanations/social-studies/social-relationships/social-groups/>

<https://www.coursesidekick.com/sociology/study-guides/boundless-sociology/types-of-social-groups>

Schaefer, R. T. (2010). *Sociology: A brief introduction* 12th edition. MCGRAW-HILL US

Tópico 27: Aprendizagem cooperativa

Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebelo, Universidade de Coimbra

Antecedentes e justificação

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino e aprendizagem que implica que os/as estudantes trabalhem em pequenos grupos para se ajudarem mutuamente a aprender conteúdos académicos. É constituída por duas componentes interligadas, que se referem à realização da tarefa e ao trabalho de equipa. Trata-se de realizar uma tarefa em grupo. A cooperação surge como uma forma de atingir um objetivo que os indivíduos não poderiam atingir sozinhos. A interdependência positiva é uma característica fundamental da aprendizagem cooperativa, que envolve a interdependência de objetivos, tarefas, recursos e ambiente/espço. A aprendizagem cooperativa tem lugar não só quando os membros do grupo trabalham para um objetivo comum, mas também quando cada membro é responsável pelo sucesso ou fracasso do grupo.

O ambiente da aprendizagem cooperativa caracteriza-se por processos democráticos e papéis ativos dos/as estudantes na decisão do que deve ser estudado e como. O/a docente pode fornecer um grau de estrutura na formação de grupos e na definição de procedimentos gerais, mas os/as estudantes têm o controlo das interações minuto a minuto dentro dos seus grupos. É necessário ensinar aos/as estudantes competências sociais essenciais ao trabalho de grupo, tais como elogiar, encorajar, pedir ajuda, comunicar claramente, aceitar as diferenças, ouvir, ajudar os outros e motivar os/as estudantes a utilizá-las.

A aprendizagem cooperativa é uma atividade estruturada em que os/as estudantes desenvolvem competências académicas e relações de solidariedade e entreajuda. Arends (2012) descreveu seis fases numa aula de aprendizagem cooperativa, que envolvem a definição dos objetivos da aula, a apresentação de informação, a organização dos/as estudantes em equipas, a ajuda na realização de tarefas interdependentes, a apresentação do trabalho realizado ou o teste do que os/as estudantes aprenderam e o reconhecimento dos esforços individuais e do grupo.

Existem diferentes estruturas e sintaxes para a aprendizagem cooperativa, incluindo *jigsaw*, *cooperative scripting*, *think-pair-share* e investigação em grupo.

- *Jigsaw* consiste em distribuir os/as estudantes por equipas de estudo heterogéneas de quatro a seis membros, dividir o conteúdo em subtópicos e fazer com que cada membro do grupo fique responsável pela aprendizagem de um subtópico. São formados novos grupos de peritos que reúnem os/as estudantes responsáveis pela análise de um determinado tópico e cada "participante especialista" regressa ao grupo original para partilhar os seus conhecimentos. É utilizado um questionário para testar o que os/as estudantes aprenderam.
- *Cooperative scripting* (Guião cooperativo) implica que os/as estudantes trabalhem em grupos de pares, leiam uma parte do texto e enquanto um elemento do par tenta repetir a informação sem olhar para o texto, o outro comenta a atividade do membro anterior sem olhar para o texto, e ambos os membros trabalham a informação em conjunto. Trocam de papéis e repetem tantas secções do texto quantas as secções existentes.
- *Think-pair-share* envolve o emparelhamento de cada estudante com outro/a estudante ou com um pequeno grupo, a realização de uma breve apresentação ou a leitura de uma tarefa ou de uma situação intrigante, a partilha e discussão do tópico com um parceiro e a sua expansão para um debate com toda a turma.
- Na investigação em grupo, os/as estudantes podem participar no planeamento dos temas a estudar e das formas de proceder às suas investigações. São formados grupos

heterogêneos de cinco ou seis elementos, pelo/a docente ou pelos/as estudantes, e os/as estudantes selecionam temas de estudo, investigam em profundidade os subtemas escolhidos e preparam e apresentam um relatório a toda a turma.

A aprendizagem cooperativa tem várias vantagens e já era reconhecida a importância do trabalho de grupo pelos pedagogos do século XIX. Estas vantagens incluem o aumento da motivação e do empenhamento dos/as estudantes, a melhoria das competências de pensamento crítico, um melhor aproveitamento e retenção da matéria, o aumento da autoestima e das competências sociais e melhores relações com os colegas e os professores. Também fomenta um sentido de comunidade e de colaboração entre os/as estudantes, que pode ser transmitido.

Tópicos principais

O módulo centra-se na aprendizagem cooperativa e nas suas componentes essenciais, definindo os papéis dos professores e dos/as estudantes. Abrange também as várias fases envolvidas numa aula de aprendizagem cooperativa e explora diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa.

Objetivos de aprendizagem:

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Descrever as principais características da aprendizagem cooperativa
- Identificar representantes do movimento da aprendizagem cooperativa
- Trabalhar eficazmente em pequenos grupos para atingir um objetivo académico comum, demonstrando interdependência positiva e responsabilidade pelo sucesso individual e do grupo.
- Identificar competências sociais essenciais para o trabalho em grupo, tais como elogiar, encorajar, pedir ajuda, comunicar claramente, aceitar as diferenças, ouvir, ajudar os outros e motivar os colegas.
- Descrever as principais fases de uma aula cooperativa.
- Caracterizar diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa, como *Jigsaw*, *Cooperative scripting*, *Think-Pair-Share* e Investigação em grupo, para facilitar a sua própria aprendizagem e a dos seus pares.
- Analisar os benefícios da aprendizagem cooperativa em termos de resultados académicos, relações sociais e crescimento pessoal.

Atividade pré-aula

- Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada Aprendizagem cooperativa, disponível em: Canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*.
- Os/as estudantes efetuam um pré-teste (ver anexo)
- O/a docente avalia quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Padrão de interação

Atividade 1. Quebra-cabeças

Objetivos: Experimentar *Jigsaw* e conhecer diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa.

Padrão de interação: Trabalho em grupo

Número de participantes: mínimo 15

Materiais e ferramentas: Papel, lápis.

Duração da atividade: 45 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: *Jigsaw* é implementado com o objetivo de analisar diferentes estratégias de aprendizagem cooperativa. Neste âmbito, os/as estudantes são distribuídos por equipas de estudo heterogêneas de cinco ou seis elementos. São apresentadas a cada grupo cinco estratégias de aprendizagem cooperativa que dividem o conteúdo em subtópicos. Cada elemento do grupo fica responsável pela aprendizagem de um subtópico, depois mistura-se com estudantes de outros grupos que estudaram o mesmo subtópico para formar um novo grupo em que cada membro é especialista numa área diferente. Este grupo é designado por "grupo de peritos", pois o seu objetivo é analisar em profundidade um determinado subtópico. A seguir, cada "participante perito" regressa ao grupo original e partilha o conhecimento criado.

Um questionário é utilizado para testar o que os/as estudantes aprenderam.

Atividade 2. Think-Pair-Share

Objetivos: Experimentar Think-Pair-Share e identificar as vantagens e os desafios da aprendizagem cooperativa.

Padrão de interação: Trabalho individual, trabalho a pares, toda a turma

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: Papel, lápis.

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Peça aos/as estudantes para pensarem numa vantagem da aprendizagem cooperativa e, em seguida, juntem-se a um parceiro para partilharem as suas ideias. Depois de partilharem, os pares podem discutir as suas ideias e chegar a uma resposta conjunta para partilhar com a turma. O processo é revisitado, desta vez tendo em conta os desafios associados à aprendizagem cooperativa.

Atividade pós-aula - depois da aula

- Os/as estudantes realizam um pós-teste (ver anexo)
- O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, os resultados do questionário e as notas do/a docente. Além disso, é pedido aos/às estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

A avaliação deve ser um processo holístico que tenha em conta vários indicadores para avaliar a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes.

Além disso, a avaliação do vídeo e as respostas aos questionários permitem que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Notas para o/a docente

O/a docente pode escolher as atividades que melhor se adequam à turma, tendo em conta o tempo disponível. O/a docente pode também utilizar o tempo disponível de forma a garantir que os/as estudantes conseguem completar a atividade dentro do período de tempo previsto.

Leituras complementares

- Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26, 142–155.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th edition). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Longman.
- Bidarra G, Santos A, Vaz-Rebelo P, Thiel O, Barreira C, Alferes V, Almeida J, Machado I, Bartoletti C, Ferrini F, Hanssen S, Lundheim R, Moe J, Josephson J, Velkova V, Kostova N. Mapping spontaneous cooperation between children in automata construction workshops. *Education Sciences*. 2021; 11(3):137. <https://doi.org/10.3390/educsci11030137>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In *Cooperative learning* (pp. 11-28). Routledge.
- Herreid, C. F. (1998). Why isn't cooperative learning used to teach science?. *BioScience*, 48(7), 553-559.
- Knight, J. (2013). *High impact instruction: A framework for great teaching*. Sage Publications: Thousand Oaks, LA, USA, 2013.19.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times*. Cassell PLC: London, UK, 1994.
- Joyce, B. & Weil, mM. (2003). *Models of teaching*. Prentice.Hall of India New DeIMI-110001
- Lyman, L.; Foyle, H. C. (1990). *Cooperative grouping for Interactive learning: Students, teachers, and administrators*. NEA School Restructuring Series. National Education Association of the United States ISBN 0-8106-1842-7
- Deutsch, M., Khatr, N., Mitchell, V., Tepavac, L., Zhang, Q., Weitzman, E. A., Lynch, R. (1992). *The Effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative High School*. International Center for Cooperation and Conflict Resolution, Box 53, Teachers College, Columbia University, New York, NY <https://eric.ed.gov/?id=ED359272>
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon

Tópico 28: Identidade

*Piedade Vaz-Rebelo, Graça Bidarra
Universidade de Coimbra*

Antecedentes e justificação

A construção da identidade é um processo complexo que começa desde o nascimento e continua ao longo da vida. A identidade tem sido estudada em várias áreas, como a psicologia, a filosofia, a arte, a educação e a saúde. Erik Erikson é um dos autores mais influentes sobre o tema da identidade, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "crise de identidade". Propôs uma teoria do desenvolvimento humano que descreve a evolução do ego através de uma série de etapas tendo subjacente os princípios da epigénese e da bipolaridade crítica. A teoria de Erikson é única na medida em que combina aspetos biológicos e sociais, e tem em conta fatores culturais, sociais e históricos.

A teoria do ciclo de vida proposta por Erikson consiste em oito fases de desenvolvimento, cada uma caracterizada por uma crise que precisa de ser resolvida para que o desenvolvimento ocorra. As fases incluem confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida, iniciativa versus culpa, competência versus inferioridade, identidade versus confusão de identidade, intimidade versus isolamento, generatividade versus estagnação e integridade do ego versus desespero. A resolução de cada crise baseia-se na resolução da anterior, e a incapacidade de resolver uma crise pode ter efeitos negativos no desenvolvimento do indivíduo.

A construção da identidade começa com o desenvolvimento da confiança versus desconfiança na infância, que está relacionada com a qualidade da relação com a figura do cuidador. A crise seguinte é a da autonomia versus vergonha e dúvida, que se centra na exploração do mundo pela criança e no desenvolvimento de um sentido do eu. A crise psicossocial durante a fase da iniciativa versus culpa envolve o desenvolvimento de um sentido de iniciativa e realização versus sentimentos de culpa e inferioridade. Esta fase está relacionada com a escola, e o elemento de identidade que se desenvolve durante esta fase é o sentido de competência.

A adolescência é um período de desenvolvimento significativo da identidade, e a crise de identidade é uma crise normativa que ocorre durante este período. A crise envolve a procura de um sentido coerente do eu e de um lugar na sociedade. Os adolescentes devem equilibrar as suas próprias necessidades e desejos com as expectativas e exigências da sociedade. A incapacidade de resolver a crise pode levar a uma confusão de identidade, a uma autoimagem negativa e a uma falta de orientação na vida.

O desenvolvimento da identidade continua na idade adulta, com a crise psicossocial durante a fase de intimidade versus isolamento, envolvendo o desenvolvimento de relações íntimas e a capacidade de se comprometer com os outros. A fase de generatividade versus estagnação envolve uma preocupação com as gerações futuras e a capacidade de contribuir para a sociedade. Finalmente, a fase da integridade do ego versus desespero envolve uma reflexão sobre a vida e um sentimento de satisfação ou arrependimento.

Globalmente, a construção da identidade é um processo que dura toda a vida e que envolve a interação entre fatores individuais e sociais. A teoria do ciclo de vida de Erikson fornece um quadro para a compreensão das diferentes fases de desenvolvimento e das crises que têm de ser resolvidas para que o desenvolvimento da identidade ocorra. A teoria realça a importância dos fatores culturais, sociais e históricos, bem como o papel das relações na construção da identidade. Na sequência da teoria de Erikson, outros autores vieram a explorar o conceito de identidade e a sua operacionalização, com vista a identificar vários estilos ou estatutos no seu desenvolvimento, no/a adolescente e jovem adulto/a, com destaque para J. Marcia e Waterman.

Tópicos principais

O módulo centra-se no conceito de identidade e explora a teoria do desenvolvimento psicossocial desenvolvida por E. Erikson. Examina conceitos relacionados, tais como o princípio epigenético, as crises psicossociais, a realização da identidade, a moratória, a identidade outorgada e a confusão da identidade. Através desta análise, o módulo tem como objetivo fornecer uma compreensão abrangente do processo de construção da identidade.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Explicar o conceito de identidade descrito por Erik Erikson e a sua importância no desenvolvimento psicológico.
- Explicar o princípio epigenético de Erikson e a sua relação com o desenvolvimento da identidade.
- Analisar o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento da identidade.
- Descrever as principais características das oito etapas do desenvolvimento psicossocial e as crises psicossociais associadas a cada etapa.
- Analisar a forma como as primeiras experiências de confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida, e iniciativa versus culpa moldam o sentido do eu e da identidade de um indivíduo.
- Comparar e contrastar diferentes estatutos de identidade, incluindo a identidade adquirida, a outorgada, a moratória e a difusão.
- Identificar as diferenças entre confusão de identidade e difusão de identidade e a forma como se relacionam com o bem-estar psicológico.
- Aplicar a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson a cenários da vida real, como a compreensão dos desafios enfrentados pelos adolescentes no desenvolvimento de um sentido de identidade.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Identidade*, disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*
- Os/as estudantes efetuam um pré-teste (ver anexo)
- O/a docente avaliará quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

Atividade 1. Mapeamento de conceitos

Objetivos: Compreender a teoria do desenvolvimento psicossocial proposta por Erikson.

Padrão de interação: Discussão em grupo

Número de participantes: mínimo 4

Materiais e ferramentas: Papel e lápis

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Depois de verem o vídeo, Os/as estudantes elaboram individualmente um mapa de conceitos que será posteriormente analisado e discutido em grupo, podendo comparar e analisar o número de conceitos e as suas ligações em cada mapa.

Atividade 2. Escrita reflexiva

Objetivos: Identificação do estatuto de identidade

Padrão de interação: Trabalho individual

Número de participantes: mínimo 1

Materiais e ferramentas: Papel e lápis

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Com base nas questões da entrevista semiestruturada proposta por J. Marcia, os estudantes elaboram uma narrativa sobre a sua escolha do curso, que irão posteriormente comparar com respostas prototípicas, podendo desta forma identificar o seu estatuto de identidade.

Atividade 3. Jogo de papéis

Objetivos: Esta atividade incentiva a criatividade e pode ajudar os/as estudantes a aplicar a teoria a situações da vida real.

Padrão de interação: Trabalho de grupo

Número de participantes: mínimo 4

Materiais e ferramentas: Papel, lápis e materiais necessários para o cenário

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Os/as estudantes criam e encenam cenários que ilustram os vários estatutos da teoria da identidade de Márcia.

Atividade 4. Estudos de caso

Objetivos: Esta atividade incentiva a criatividade e pode ajudar os/as estudantes a aplicar a teoria a situações da vida real.

Padrão de interação: Trabalho de grupo e discussão

Número de participantes: mínimo 4

Materiais e ferramentas: Papel, lápis, estojos

Duração da atividade: 30 minutos, mas depende do número de participantes e dos casos.

Procedimento: Fornecer aos/as estudantes estudos de caso que ilustrem os desafios que os indivíduos enfrentam no desenvolvimento de um sentido de identidade. Em grupos de 4 elementos, os/as estudantes analisam os estudos de caso e debatem a forma como a teoria da identidade de Erikson se aplica a cada caso.

Atividade pós-aula

- Os/as estudantes realizam um pós-teste (ver anexo)
- Os/as estudantes também produzem um resumo da aula, incluindo a caracterização dos tópicos-chave, a descrição do que aprenderam e sugestões de melhoria.
- O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para reflectir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, o resumo da aula, os resultados no exame final e as notas do/a docente. Além disso, é pedido aos/às estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

A avaliação deve ser um processo holístico que tenha em conta vários indicadores para avaliar a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes.

Além disso, a avaliação do vídeo e as respostas aos questionários permitem que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Notas para o/a docente

O/a docente pode escolher as atividades que melhor se adequam à turma, tendo em conta o tempo disponível. O/a docente pode também utilizar o tempo disponível de forma a garantir que os/as estudantes conseguem completar a atividade dentro do período de tempo previsto.

Leituras complementares

Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26, 142–155.

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th edition). Boston, MA: McGraw-Hill.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Longman.

Bidarra G, Santos A, Vaz-Rebelo P, Thiel O, Barreira C, Alferes V, Almeida J, Machado I, Bartoletti C, Ferrini F, Hanssen S, Lundheim R, Moe J, Josephson J, Velkova V, Kostova N. Mapping spontaneous cooperation between children in automata construction workshops. *Education Sciences*. 2021; 11(3):137. <https://doi.org/10.3390/educsci11030137>

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In *Cooperative learning* (pp. 11-28). Routledge.

Herreid, C. F. (1998). Why isn't cooperative learning used to teach science?. *BioScience*, 48(7), 553-559.

Knight, J. (2013). *High impact instruction: A framework for great teaching*. Sage Publications: Thousand Oaks, LA, USA, 2013.19.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times*. Cassell PLC: London, UK, 1994.

Joyce, B. & Weil, mM. (2003). *Models of teaching*. Prentice.Hall of India New DeIMI-110001

Lyman, L.; Foyle, H. C. (1990). *Cooperative grouping for Interactive learning: Students, teachers, and administrators*. NEA School Restructuring Series. National Education Association of the United States ISBN 0-8106-1842-7

Deutsch, M., Khatr, N., Mitchell, V., Tepavac, L., Zhang, Q., Weitzman, E. A., Lynch, R. (1992). *The Effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative High School*. International Center for Cooperation and Conflict Resolution, Box 53, Teachers College, Columbia University, New York, NY <https://eric.ed.gov/?id=ED359272>

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon

Tópico 29: Expetativas na sala de aula: Efeito Pigmalião

Graça Bidarra, Piedade Vaz- Rebelo, Universidade de Coimbra

Antecedentes e justificação

As expetativas no contexto escolar são um tema central nos domínios da psicologia e da educação.

Uma área de interesse particular é o "Efeito Pigmalião", que analisa a forma como as expetativas de docentes em relação aos/as estudantes podem ter um impacto significativo no desempenho académico. Este efeito é considerado uma profecia autorrealizável, um conceito que foi proposto pela primeira vez pelo sociólogo Robert Merton e mais tarde estudado no contexto escolar, na década de 1960, pelo psicólogo Robert Rosenthal e pela diretora de escola Lenore Jacobson. O estudo de Rosenthal, conhecido como "Pygmalion in the Classroom" (Pigmalião na Sala de Aula), demonstrou que os/as estudantes de quem os/as professores/as esperavam que apresentassem ganhos intelectuais demonstravam maiores ganhos intelectuais e académicos do que aqueles que não eram alvo dessa expetativa, tendo esta sido induzida experimentalmente.

Foram analisadas várias questões relacionadas com o Efeito Pigmalião, incluindo se as expetativas dos/as professores/as influenciam o desempenho dos/as estudantes, que fatores inibem ou facilitam este efeito e como as expetativas são processadas e transmitidas. É considerado um efeito de cascata, em que o comportamento diferenciado do/a professor/a influencia o autoconceito, a motivação e o nível de aspiração do/a estudante, levando-o, em última análise, a conformar-se com as expetativas de que é alvo. Estudos posteriores investigaram fatores que podem afetar a dimensão do efeito, nomeadamente as características individuais do/a estudante e do agente das expetativas, os objetivos da relação e variáveis situacionais como transições ou situações novas. Sobre o modo como se processa este efeito, Rosenthal identificou quatro fatores mediadores que caracterizam a atuação dos/as professores/as para com estudantes sobre os quais têm expetativas mais favoráveis. Estas incluem a criação de um clima mais caloroso, nomeadamente através da comunicação não-verbal, ensinando mais material, dando mais oportunidades de resposta e fornecendo mais *feedback*. O Efeito Pigmalião sugere que as pessoas podem alcançar melhores resultados quando se espera que o façam e salienta a importância das expetativas positivas em contextos educativos e sociais.

Tópicos principais

O módulo centra-se na caracterização de conceitos como o efeito de expetativa ou o efeito Pigmalião, profecias autorrealizáveis, e na descrição da investigação levada a cabo por Rosenthal e Jacobson. Além disso, o módulo explora os fatores que contribuem para explicar a influência das expetativas no desempenho académico, nomeadamente as variáveis moderadoras e mediadores deste efeito.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender o conceito de profecias de autorrealização, as suas origens e as suas implicações para a educação e a psicologia.
- Analisar as principais conclusões da investigação *Pygmalion in the classroom* e o seu impacto na investigação subsequente nesta área.
- Avaliar o papel das expetativas dos/as professores/as no desempenho dos/as estudantes e a forma como essas expetativas podem ser positivas ou negativas, podendo contribuir para explicar o (in)sucesso escolar.

- Identificar os fatores moderadores que influenciam o efeito Pigmalião.
- Descrever os quatro fatores propostos por Rosenthal para explicar como as expectativas dos/as professores/as podem influenciar o desempenho acadêmico dos/as estudantes.

Abordagens e atividades pedagógicas

Antes da aula: Os/as estudantes devem proceder ao visionamento do vídeo Expectativas em meio escolar, disponível em: Canal do YouTube Flipped Methods in Psychology.

Os/as estudantes são também convidados a responder a um pré-teste sobre *Expectativas* (ver Anexo: testes). O/a docente avaliará quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Durante a aula

Atividade 1. Jigsaw para analisar questões sobre expectativas

Objetivos: O/a docente apresenta quatro questões abertas sobre o tema das expectativas na sala de aula e a investigação sobre o efeito Pigmalião para serem analisadas pelos/as estudantes em grupo. O/a docente propõe trabalhar segundo a estratégia *Jigsaw*. Esta é uma estratégia de aprendizagem cooperativa originalmente proposta por Aronson e os seus colegas em 1971. O seu objetivo é promover a cooperação dos/as estudantes, apropriando-se da sua aprendizagem e desenvolvendo uma compreensão profunda de um tópico específico. Visa também promover a comunicação e as competências de trabalho em equipa, permitindo que os/as estudantes aprendam uns com os outros.

Tempo: 30 minutos

Materiais e ferramentas: folha de papel, lápis

Procedimento: Os/as estudantes são colocados em grupos de estudo heterogêneos de quatro elementos. As perguntas são apresentadas e a cada membro do grupo é atribuído um subtópico para se tornar especialista, com o objetivo de adquirir conhecimentos aprofundados na sua área específica. Uma vez adquirido o conhecimento especializado, são formados novos grupos que reúnem os/as estudantes que se tornaram especialistas no mesmo subtópico. Este grupo é designado por "grupo de peritos" e os/as estudantes trabalham em conjunto para analisar e discutir o subtema em pormenor. Após esta análise, cada "participante especialista" regressa ao seu grupo original e partilha os conhecimentos que adquiriu com o resto do grupo. Os/as estudantes respondem individualmente a um *quiz* cujo resultado contribui para o resultado do grupo.

Atividade 2. Simulação sobre o efeito de expectativa

Objetivos: Esta atividade de simulação tem como objetivo que os/as participantes experimentem o efeito de expectativa e reflitam sobre o seu impacto no seu desempenho. Pode ser uma forma poderosa de ilustrar a importância da gestão das expectativas na sala de aula e noutros contextos.

Tempo: 45 minutos

Materiais e ferramentas: dependem das tarefas

Procedimento: O/a docente divide a turma em dois grupos, o Grupo A e o Grupo B. Cada grupo terá o mesmo número de participantes. De seguida, atribui uma tarefa a ambos os grupos. A tarefa pode ser qualquer uma, desde resolver um problema matemático, escrever uma história curta ou construir uma torre utilizando um conjunto de materiais. Certifica-se de que a tarefa é

suficientemente exigente para requerer esforço e concentração. Antes de iniciar a tarefa, diz ao Grupo A que foram selecionados pelas suas competências e capacidades excepcionais e que se espera que tenham um desempenho excecional na tarefa. Por outro lado, diz ao Grupo B que foram selecionados aleatoriamente e que não há expetativas quanto ao seu desempenho. Permite que ambos os grupos trabalhem na tarefa durante um determinado período de tempo, digamos 20-30 minutos. No final do tempo, recolhe os resultados de ambos os grupos. Pode utilizar medidas objetivas para avaliar o desempenho, tais como a altura da torre, o número de respostas corretas ou a qualidade da história.

Segue-se o balanço da atividade, pedindo aos participantes que reflitam sobre a sua experiência. Como é que as expetativas afetaram o seu desempenho? O Grupo A sentiu-se pressionado a ter um bom desempenho? O Grupo B sentiu-se menos motivado? As expetativas afetaram a qualidade do seu trabalho?

Depois da aula: Os/as estudantes realizam um teste (pós-teste) denominado Efeito de expetativa (ver Anexo: Testes)

Os/as estudantes também escrevem um resumo da aula, incluindo a caracterização dos tópicos-chave, a descrição do que aprenderam e sugestões de melhoria.

O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, o resumo da aula, a análise de casos, os resultados no exame final e as notas do/a professor/a. Para além disso, é pedido aos/as estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

A avaliação deve ser um processo holístico que tenha em conta vários indicadores sobre a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes. Ao envolverem os/as estudantes no processo, os/as professores/as podem obter *feedback* e uma visão da eficácia dos métodos e materiais de ensino utilizados. Ao incorporar diferentes indicadores, podem obter uma compreensão mais abrangente dos progressos e dos resultados de aprendizagem de cada aluno. O pós-teste pode ajudar a avaliar a eficácia da aula e a identificar as áreas em que os/as estudantes podem necessitar de apoio adicional. O resumo da aula e as notas do/a professor/a podem fornecer informações valiosas sobre o desempenho da turma e as áreas que podem ser melhoradas.

Além disso, a avaliação do vídeo e a resposta aos questionários permite que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Notas para o/a professor/a

Recomenda-se que se iniciem as atividades na sala de aula com as noções/questões com mais respostas erradas.

Pode incluir tabelas ou outro material para explicar mais pormenorizadamente o conteúdo da apresentação em vídeo.

Referências adicionais

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th edition). Boston, MA: McGraw-Hill.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Longman.

Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge

- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1986). Four factors in the mediation of teacher expectancy effects. In R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education* (pp. 91-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jussim, L. (1995). Self-fulfilling prophecies. In A. S. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp 509-515). Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1997). *People studying people: Artifacts and ethics in behavioral research*. New York: W. H. Freeman and Company (Cap. 3, pp.47-61)

Tópico 30: Metacognição

*Piedade Vaz-Rebello, Graça Bidarra, Universidade de Coimbra
Eleonora Papaleontiou-Louca, Universidade Europeia de Chipre*

Antecedentes e justificação

A metacognição é um conceito complexo e multifacetado que tem sido estudado a partir de várias perspetivas e disciplinas. Pode ser rastreado até a Grécia antiga e ganhou atenção significativa nas últimas quatro décadas. O termo metacognição foi introduzido pelo psicólogo John H. Flavell, que inaugurou esta área. A metacognição tornou-se um foco proeminente de pesquisa em psicologia e é estudada em psicologia do desenvolvimento, psicologia experimental e cognitiva, psicologia educacional, cognição social, psicologia clínica, neuropsicologia e metacognição animal.

A definição de metacognição é um desafio e não existe uma definição universalmente aceite. No entanto, é geralmente descrita como o pensamento sobre o pensamento e a monitorização e regulação do pensamento. O conhecimento metacognitivo envolve a compreensão do funcionamento da mente e dos sentimentos conscientes que podem ocorrer durante as atividades cognitivas. Os processos metacognitivos referem-se à capacidade de planear, monitorizar e avaliar a própria atividade cognitiva. A metacognição expandiu-se para além dos aspetos cognitivos e inclui agora estados afetivos, motivos, intenções e a monitorização e regulação conscientes destes processos psicológicos.

No âmbito da metacognição, é feita uma distinção entre conhecimento metacognitivo (saber sobre o que se sabe) e processos metacognitivos (saber como regular o que se sabe). O conhecimento metacognitivo abrange a compreensão do funcionamento dos processos cognitivos, enquanto os processos metacognitivos envolvem a orquestração e a regulação deliberadas das funções cognitivas. Os processos de autorregulação no âmbito da metacognição incluem o planeamento, a monitorização e a avaliação das atividades cognitivas, bem como os processos e estratégias executivos.

Um dos principais objetivos da educação é promover a aprendizagem autorregulada nos/as estudantes, permitindo-lhes desenvolver competências e estratégias de pensamento que possam aplicar ao longo da vida. Os processos autorregulados envolvem etapas como o planeamento, a monitorização e a avaliação. O planeamento inclui a identificação de problemas, a programação de estratégias e a utilização de abordagens de tentativa e erro. A monitorização envolve a verificação dos conhecimentos, a colocação de questões, a realização de testes, a revisão e a reprogramação de estratégias de aprendizagem. A avaliação ocorre no final do processo, comparando o resultado com critérios de eficiência e eficácia.

Os/as estudantes eficazes são frequentemente aqueles que se autorregulam, o que significa que têm a capacidade de avaliar com precisão os seus próprios conhecimentos e orientar a sua aprendizagem para áreas desconhecidas. A metacognição desempenha um papel crucial na motivação, na aprendizagem, no sucesso académico, na resolução de problemas, no pensamento crítico, na criatividade e noutras competências cognitivas.

Em resumo, a metacognição é um conceito amplo e essencial em vários domínios de estudo. Engloba o pensamento sobre o pensamento, a monitorização e a regulação dos processos cognitivos, bem como os estados afetivos e motivacionais. O conhecimento e os processos metacognitivos são fundamentais para a aprendizagem autorregulada e desempenham um papel vital no sucesso académico e no desenvolvimento de competências cognitivas.

Tópicos principais

O módulo centra-se no conceito de metacognição, analisando os seus componentes, como conhecimentos e processos metacognitivos, bem como competências e estratégias para promover a aprendizagem autorregulada.

Objetivos de aprendizagem

No final deste módulo, os/as estudantes devem ser capazes de

- Compreender o conceito de metacognição
- Identificar os componentes da metacognição, incluindo os conhecimentos e processos metacognitivos.
- Descrever as vantagens do desenvolvimento de competências metacognitivas para melhorar a aprendizagem.
- Identificar as suas próprias capacidades metacognitivas e as áreas a melhorar.
- Desenvolver e aplicar competências metacognitivas, tais como o planeamento, a monitorização e a avaliação das próprias atividades cognitivas.

Abordagens e atividades pedagógicas

Atividade pré-aula

- Os/as estudantes terão acesso a uma aula em vídeo intitulada *Metacognição*, disponível no canal do YouTube *Flipped Methods in Psychology*
- Os/as estudantes efetuam um pré-teste (ver anexo)
- O/a docente avaliará quantitativamente os testes realizados, o que lhe permitirá preparar e programar a aula.

Atividade na sala de aula

Atividade 1. Explorando o conhecimento e os processos de metacognição

Objetivos: Identificar e compreender os conhecimentos e os processos envolvidos na metacognição.

Padrão de interação: Em pares, trabalho de grupo, debate na aula

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: Papel, lápis, modelos de gráficos ou de tabelas

Duração da atividade: 50 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: A atividade começa com um debate na turma sobre o conceito de metacognição e os conhecimentos e processos envolvidos. O/a docente pode colocar questões como: O que é que significa pensar sobre o seu próprio pensamento? Como é que estar consciente dos seus processos cognitivos afecta a sua aprendizagem? Conseguem lembrar-se de exemplos de conhecimentos ou processos de metacognição?

Após o debate na turma, os/as estudantes são divididos em pequenos grupos ou pares para a atividade de grupo. O/a docente fornece a cada grupo um modelo de gráfico ou tabela, ou dá-lhes instruções para criarem o seu próprio modelo com duas colunas: "Conhecimento de Metacognição" e "Processos de Metacognição". Os/as estudantes fazem um brainstorming e listam exemplos de conhecimentos de metacognição na primeira coluna. O/a docente deve incentivá-los a pensar nas suas próprias experiências como estudantes e a considerar exemplos como a compreensão de diferentes estilos de aprendizagem, o reconhecimento da importância da autoavaliação ou o conhecimento de técnicas de estudo eficazes. Na segunda coluna, os/as estudantes devem listar os diferentes processos de metacognição mencionados anteriormente:

planear, monitorizar, avaliar, refletir e regular. Peça-lhes que desenvolvam breves descrições ou explicações para cada processo.

Quando os grupos tiverem terminado, cada grupo partilha os seus exemplos e explicações sobre o conhecimento e os processos de metacognição, e a turma compara e contrasta os exemplos partilhados pelos diferentes grupos.

Atividade 2. Reflexão em pares: Como é que aprendo melhor?

Objetivos: Refletir sobre os processos de pensamento e de aprendizagem e identificar áreas a melhorar

Padrão de interação: Em pares

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: Papel e lápis

Duração da atividade: 20 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Os/as estudantes refletem individualmente sobre os seus processos de pensamento e de aprendizagem. Cada estudante identifica os seus pontos fortes e fracos. Partilham a sua reflexão com um colega e analisam a forma de melhorar a sua própria aprendizagem. São definidas estratégias específicas para cada um deles.

Atividade 3. Ativação de conhecimentos prévios

Objetivos: Refletir sobre o papel dos conhecimentos prévios no processo de construção do conhecimento. Estratégias para identificar conhecimentos prévios

Padrão de interação: Individual, em pares, discussão

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: Papel e lápis

Duração da atividade: 45 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: O/a docente fornece uma lista de palavras e pede aos/às estudantes que formulem perguntas sobre cada palavra para explorar as suas lacunas de conhecimento. Algumas das palavras podem ser inventadas intencionalmente. Cada estudante apresentará a sua pergunta inicial e serão analisadas as diferenças entre as perguntas sobre palavras conhecidas e sobre palavras inventadas. Esta análise ajudará os/as estudantes a reconhecer os desafios únicos e os processos de pensamento envolvidos no questionamento de termos desconhecidos ou inventados. Através desta atividade, os/as estudantes desenvolverão uma maior consciência do papel crucial do conhecimento prévio no processo de aprendizagem. Perceberão que o conhecimento existente constitui a base para a aquisição de novas informações e compreenderão a importância de ativar o seu conhecimento prévio para melhorar a compreensão.

O/a docente introduzirá estratégias eficazes para identificar conhecimentos prévios e demonstrará como ligar novas informações aos conhecimentos existentes. Os/as estudantes aprenderão técnicas como ativar esquemas, fazer associações e recorrer a experiências pessoais para facilitar experiências de aprendizagem significativas. Em pares, explicarão uma estratégia e darão um exemplo.

Para consolidar ainda mais a sua compreensão, os/as estudantes terão a oportunidade de selecionar um tópico de interesse e criar um mapa conceptual abrangente, utilizando subtópicos fornecidos pelo/a docente. Identificarão e categorizarão os conceitos com que já estão familiarizados e aqueles que ainda têm de explorar.

Atividade 4. Promover a aprendizagem autorregulada

Objetivos: Conhecer e aplicar as dimensões da aprendizagem autorregulada

Padrão de interação: Individual, em pares

Número de participantes: mínimo 2

Materiais e ferramentas: Papel e lápis

Duração da atividade: 45 minutos, mas depende do número de participantes.

Procedimento: Em pares, os/as estudantes irão planejar e implementar uma atividade que considere componentes da aprendizagem autorregulada, nomeadamente:

- Definição de objetivos específicos: envolve a identificação de objetivos específicos, mensuráveis, realizáveis, relevantes e calendarizados (SMART) e o trabalho para os atingir. Este processo pode ajudar as pessoas a concentrarem o seu pensamento e os seus processos de aprendizagem
- Planeamento: envolve a divisão de tarefas maiores em etapas mais pequenas e geríveis, e a criação de um calendário para a conclusão dessas etapas. O desenvolvimento de um plano pode ajudar as pessoas a organizar os seus processos de pensamento e de aprendizagem
- Monitorização: implica prestar atenção aos próprios processos de pensamento e de aprendizagem e avaliar a sua eficácia. A monitorização pode ajudar os indivíduos a identificar quando precisam de ajustar as suas estratégias.
- Avaliação: envolve a reflexão sobre a eficácia dos processos de pensamento e de aprendizagem e a identificação de áreas a melhorar. Pode ajudar os indivíduos a identificar áreas de melhoria.

Atividade pós-aula

- Os/as estudantes realizam um pós-teste (ver anexo)
- Os/as estudantes também produzem um resumo da aula, incluindo a caracterização dos tópicos-chave, a descrição do que aprenderam e sugestões de melhoria.
- O/a docente avalia os testes realizados, tanto qualitativa como quantitativamente, para refletir sobre a aula.

Avaliação e recomendações

A avaliação envolve vários indicadores, incluindo os pré e pós-testes, o resumo da aula, os resultados no exame final e as notas do/a docente. Além disso, é pedido aos/às estudantes que preencham um questionário que incide sobre a avaliação do vídeo.

A avaliação deve ser um processo holístico que tenha em conta vários indicadores para avaliar a aprendizagem e os progressos dos/as estudantes.

Além disso, a avaliação do vídeo e as respostas aos questionários permitem que os/as estudantes deem *feedback* sobre a sua experiência de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão sobre o que está a funcionar bem na turma e a identificar áreas a melhorar. Ao envolver os/as estudantes no processo de avaliação, é-lhes dada voz e a possibilidade de participação ativa na aprendizagem.

Notas para o/a docente

O/a docente pode escolher as atividades que melhor se adequam à turma, tendo em conta o tempo disponível. O/a docente pode também utilizar o tempo disponível de forma a garantir que os/as estudantes conseguem completar a atividade dentro do período de tempo previsto.

Leituras complementares

Moraitou, D., & Metallidou, P. (Eds.) (2021). Trends and Prospects in Metacognition Research across the Life Span: A Tribute to Anastasia Efklides. Springer

Otero, J. (2009). Question generation and anomaly detection in texts. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (eds.). Handbook of metacognition in education (pp. 47-59). New York: Routledge.

Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of the Metacognition. Teacher development 7 (1), 9-30.

Papaleontiou-Louca, E. (2014). Metacognition - Encyclopaedia entry –Encyclopaedia of Educational Theory and Philosophy, 523-526.

Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. New Ideas in Psychology, 54, 56–62.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>

Vaz-Rebelo, P., Fernandes, P., Morgado, J., Monteiro, A., Otero, J. (2016). Students' unknowns about natural objects and artifacts. Educational Psychology. 36, 1, 176-190. DOI:10.1080/01443410.2014.916398

Morgado, J., Otero, J., Vaz-Rebelo, P., Sanjosé, V., & Caldeira, H. (2014). Detection of explanation obstacles in scientific texts: the effect of an understanding task versus an experiment task. Educational Studies. 40 (2), 164-17



ENSINAR PSICOLOGIA EM FLIPPED CLASSROOM

GUIA DE ATIVIDADES

ANEXO

Developing Flipped Methods for Teaching (DFM) –
Erasmus+ Strategic Partnership for Higher Education Project



**Funded by
the European Union**

2020-1-HU01-KA203-078844 Erasmus+ Programme

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.

Stress e Coping Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Stress e Coping ,

1. Como define stress?

Marcar tudo o que for aplicável.

- reação de perda prolongada
- síndrome de adaptação geral
- tipo de má adaptação

2. Quais são as principais fases do stress de acordo com a teoria do stress de Hans Selye?

Marcar tudo o que for aplicável.

- alarme
- resistência
- perda de reação
- exaustão
- coping

3. De acordo com a teoria do stress de Lazarus, a avaliação secundária significa:

Marcar tudo o que for aplicável.

- A pessoa avalia um desafio ou ameaça (stressors)
- a pessoa avalia os seus próprios recursos pessoais para enfrentar a ameaça e gerir a situação

4. Quais dos seguintes sintomas de stress não são cognitivos?

Marcar tudo o que for aplicável.

- atenção deficiente
- humor deprimido
- hesitação
- baixa auto-estima
- pensamentos negativos constantes

5. Que pessoas são menos vulneráveis ao stress?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Com baixa auto-estima
- Com locus de controlo interno
- Personalidade tipo A
- Com um sentido de coerência

6. O que significa angústia?

Marcar tudo o que for aplicável.

- A primeira fase do stress
- Stress positivo
- Estado de stress patogénico

7. Quais são os sinais da síndrome de 'burnout'?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Esforça-se demasiado
- Sente-se drenado e desamparado
- Tem menos energia
- É difícil fazer qualquer esforço

8. Que estratégias NÃO pertencem à resolução de problemas?

Marcar tudo o que for aplicável.

- A. Planeamento e organização
- B. Trabalho de gestão do tempo
- C. Evitar
- D. Pedido de apoio
- E. Refragmentar a situação stressante
- F. Tomar um banho/chuveiro

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Stress e Coping Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Stress e Coping ,

1. Como define stress?

2. O que significa avaliação secundária do stress?

3. Quais as características pessoais que tornam as pessoas mais vulneráveis ao stress?

4. Nomeie quatro estratégias para lidar com o stress.

5. Nomeie fatores de stress que não podem ser controlados.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Resolução de problemas Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Resolução de problemas .

1. As pessoas com pensamento criativo têm algumas das seguintes características. Por favor assinale-as (4 respostas corretas):

Marcar tudo o que for aplicável.

- pensamento divergente
- pensamento convergente
- baixa produtividade
- alta produtividade
- não-conformidade
- conformidade
- rigidez
- flexibilidade

2. Como começa o ciclo de resolução de problemas? (1 resposta correta):

Marcar apenas uma oval.

- Definindo o problema
- Com a organização da informação
- Identificação da situação problemática
- Organizando recursos para resolver o problema

3. Quais são as características de problemas bem estruturados? (1 resposta correta):

Marcar apenas uma oval.

- Bem definidos e contêm directrizes que conduzem à sua solução
- Mal definidas e não contêm diretrizes que conduzam à sua solução

4. Insight é utilizado principalmente para (1 resposta correta):

Marcar apenas uma oval.

- problemas bem estruturados
- problemas mal estruturados
- Não importa como os problemas são estruturados

5. No processo de resolução de problemas o pensamento convergente é utilizado para encontrar (1 resposta correta):

Marcar apenas uma oval.

- várias soluções alternativas
- apenas uma solução certa
- ambos

6. O que pensa que é "fixação" (1 resposta correta)?

Marcar apenas uma oval.

- Obstáculo à resolução de problemas
- Utilização da mesma solução em diferentes situações problemáticas
- Esforçando-se por lidar com problemas a todo o custo com sucesso

7. A definição do termo "heurística" relativamente à resolução de problemas é (1 resposta correta):

Marcar apenas uma oval.

- conjunto de soluções anteriores para problemas semelhantes, entre as quais escolhemos a solução mais apropriada para o problema actual
- atalhos mentais intuitivos que conduzem à solução do problema.
- a primeira solução para o problema que conseguimos encontrar.

8. Marque as heurísticas na resolução de problemas que se reconhece (4 respostas corretas):

Marcar tudo o que for aplicável.

- identifique o problema e alcance uma visão
- trabalho para o futuro
- gerar e testar
- brainstorming
- definição do problema e pensamento divergente
- tentativa e erro
- trabalho sobre o já feito
- definição do problema e pensamento convergente
- análise de meios e finalidades

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Resolução de problemas Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Resolução de Problemas.

1. Quais são as características das situações problemáticas?

2. Que estratégias utiliza para lidar com os problemas?

3. Na sua opinião, qual é o papel dos conhecimentos especializados na resolução de problemas?

4. Que tipo de pessoas são mais bem sucedidas na procura de soluções para situações problemáticas: peritos ou principiantes no assunto? Daria argumentos em apoio da sua posição?

5. Podemos confiar no súbito aparecimento da solução na mente, conhecido como insight? Por favor, dê um exemplo de resolução de um problema através da insight!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da mente Pré teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema

Teoria da mente .

1. Qual das seguintes frases descreve melhor o que é a 'Teoria da Mente':

Marcar apenas uma oval.

- A teoria desenvolveu-se de modo a tornar as crianças menos egocêntricas e mais cooperantes.
- A dificuldade que se tem de ver e compreender o ponto de vista um do outro.
- A capacidade que se tem de atribuir estados mentais a nós próprios e aos outros
- O esforço que uma pessoa põe a fim de interpretar o comportamento

2. O objetivo básico dos testes de falsa-crença é avaliar se:

Marcar apenas uma oval.

- as crianças podem distinguir entre os seus próprios pensamentos e os dos outros
- as crianças podem enganar os outros
- as crianças têm empatia para com os outros
- as crianças distinguem a realidade e a fraude

3. Crianças que são bem sucedidas em tarefas de falsa-crença acreditam que as pessoas:

Marcar apenas uma oval.

- agem sobre o estado do mundo real
- têm crenças contraditórias
- agir com base no que os outros acreditam para eles
- agir com base nos seus estados mentais

4. Qual das seguintes razões não é uma razão para o sucesso de uma criança numa tarefa de "Falsa-crença"?

Marcar apenas uma oval.

- As crianças são capazes de recordar e refletir sobre crenças anteriores.
- As crianças compreendem que os desejos são experiências objectivas entre as pessoas.
- As crianças entendem que estamos a agir com base nas representações
- As crianças compreendem que pode haver diferentes representações do mesmo objecto entre pessoas com experiências diferentes

5. Qual das seguintes razões não é uma razão para o fracasso de uma criança numa tarefa de "Falsa-crença"?

Marcar apenas uma oval.

- falta a capacidade de reconhecer que os pensamentos das pessoas podem ser diferentes dos seus próprios
- falta de compreensão da concepção de projecto permanente
- os testes podem exigir a compreensão das convenções de comunicação
- o teste pode exigir a compreensão de uma verbalização difícil de perguntas

6. Qual dos seguintes aspetos não é uma etapa no Desenvolvimento da Teoria da Mente?

Marcar apenas uma oval.

- As crianças compreendem que os estados mentais e estes conduzem ao comportamento
- As crianças reconhecem que a mente é diferente do mundo físico
- As crianças aprendem que a mente representa os acontecimentos com precisão.
- As crianças compreendem que a mente medeia na interpretação da realidade.

7. Qual dos seguintes aspetos não é uma consequência devido à falta de Teoria da Mente?

Marcar apenas uma oval.

- Falta de capacidade de imaginação mental
- Dificuldade no 'jogo a fingir'
- Ausência de discriminação entre acções externas e internas.
- Dificuldade em enganar

8. Qual dos seguintes fatores não afeta o sucesso das crianças nos testes de Teoria da Mente?

Marcar apenas uma oval.

- O tamanho da família
- O estilo parental na família
- A natureza das conversas dos membros da família
- A qualidade da ligação criança-pai

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da mente Pós teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Teoria da mente.

1. Como define Teoria da mente?

2. Como podemos avaliar a Teoria da Mente de crianças pequenas? Por favor, indique o nome de 3 testes e descreva um deles.

3. Descreva dois indicadores possíveis para as capacidades que as crianças podem apresentar quando são bem sucedidas nos Testes de Falsas Crenças.

4. Quais podem ser duas explicações possíveis para o fracasso em Testes de Falsas Crenças?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Saúde mental da criança e adolescente

Pré teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Saúde mental da criança e adolescente.

1. A saúde mental afeta:

Marcar apenas uma oval.

- Pensamentos
- Sentimentos
- Comportamentos
- Todas as anteriores

2. A saúde mental das crianças e adolescentes está associada à sua qualidade de vida.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

3. Qual das seguintes características descreve a saúde mental da criança e do adolescente?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Capacidade de adaptação em diferentes situações
- Ter muitos brinquedos
- Coesão familiar
- Viver com os pais
- Resiliência mental
- Ser bom na escola

4. A fim de podermos distinguir comportamentos disruptivo dos normais, temos de avaliar:

Marcar apenas uma oval.

- A fase de desenvolvimento da criança
- O desempenho da criança
- Existência de disfunções
- Todas as anteriores

5. Aproximadamente, qual é a percentagem de crianças e adolescentes que sofrem de perturbações mentais e que enfrentam problemas mentais?

Marcar apenas uma oval.

- 5%
- 10%
- 20%
- 30%

6. A família é uma causa crucial das perturbações mentais dos jovens quando:

Marcar apenas uma oval.

- Há falta de confiança
- Os membros da família comunicam bem
- Os pais respondem às necessidades dos jovens
- A família é caracterizada pela adaptabilidade

7. Qual é a faceta mais comum dos/as adolescentes com perturbações de saúde mental?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ansiedade
- Depressão
- Suicídio
- Autismo
- Obesidade
- Conflitos com os pares
- Défice de Atenção e Desordem de Hiperactividade

8. Qual dos seguintes fatores pode aumentar as possibilidades de uma criança e/ou adolescente desenvolver problemas psicopatológicos?

Marcar apenas uma oval.

- Psicopatologia dos pais
- Bullying
- Desenvolvimento anormal do cérebro
- Todas as anteriores

9. Qual dos seguintes fatores pode afetar positivamente a saúde mental das crianças e adolescentes?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ambiente familiar de apoio
- Ter muitos amigos
- Divertir-se a jogar
- Ter espaço para tomar iniciativas
- Ter a oportunidade de ir à escola
- Sentir-se seguro

Saúde mental da criança e adolescente

Pós teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Saúde mental da criança e adolescente

1. O que compreende sobre o termo "Saúde Mental"?

2. Descreva os principais elementos que a avaliação da saúde mental deve incluir.

3. Indique os critérios de distinção de comportamentos normais e perturbados em crianças e adolescentes.

4. Identifique 4 fatores que afetam negativamente a saúde mental de crianças e adolescentes.

5. Identifique 4 fatores que afetam positivamente a saúde mental de crianças e adolescentes.

6. O que podemos fazer, como seres humanos, como sociedade, para construir uma melhor saúde mental para crianças e adolescentes?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Comunicação Interpessoal Pré-teste

Responda às questões a seguir apresentadas, assinalando a resposta correta.

1. A comunicação interpessoal pode ser definida como:

Marcar apenas uma oval.

- um processo complexo, que envolve várias elementos e pode ter vários significados
- transmissão de informação de forma linear de um emissor para um recetor
- transmissão de informação, mas também, entrar em contato com os outros, processo que pode envolver dinâmicas e significados diversos

2. Entre o que um emissor diz e o que um recetor percebe:

Marcar apenas uma oval.

- decorre um processo linear que apenas depende da codificação da mensagem
- decorre um processo complexo, que pode depender de vários fatores físicos, mas também psicossociológicos e pessoais
- é possível considerar uma única interpretação da mensagem
- as alterações da receção da mensagem devem-se unicamente a problemas no canal de comunicação

3. 'O gesto é tudo'. Esta frase é usada para evidenciar a importância da:

Marcar apenas uma oval.

- linguagem verbal
- linguagem não verbal
- tanto da linguagem verbal como da linguagem não verbal
- linguagem verbal escrita

4. A comunicação não verbal tem características como:

Marcar apenas uma oval.

- ter sempre um carácter consciente
- ser independente da linguagem verbal, devendo por isso ser interpretada de forma independente da mesma
- transmitir sentimentos e emoções
- transmitir o conteúdo expresso e explícito da mensagem

5. A comunicação proxémica diz respeito a:

Marcar apenas uma oval.

- transmissão de informação através de movimentos do corpo
- modo como as pessoas se colocam espacialmente em relação às outras
- transmissão de informação através de gestos
- transmissão de informação através de elementos paralinguísticos, como a entoação ou ritmo da apresentação oral

6. Quando transmitimos uma mensagem através de palavras estamos a utilizar a linguagem:

Marcar apenas uma oval.

- verbal
- não verbal
- que só pode ser classificada em função do emissor
- que só pode ser classificada em função do recetor

7. A comunicação paralinguística envolve:

Marcar apenas uma oval.

- aspetos da comunicação como o tom de voz, a intensidade ou velocidade com que se
- atividades como acenar, fazer gestos ou outros movimentos para expressar emoções
- transmissão de informação através da disposição no espaço

8. O axioma da comunicação humana que postula que não se pode não comunicar evidencia que:

Marcar apenas uma oval.

- tudo aquilo que fazemos e dizemos, de forma consciente ou inconsciente, é de alguma forma, comunicação
- ficar em silêncio não pode ser considerada um forma de comunicação
- a comunicação humana deve centrar-se na comunicação verbal oral
- a comunicação envolve unicamente um código digital

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Comunicação Interpessoal Pós-teste

Responda às perguntas a seguir apresentadas

1. Caraterize comunicação verbal e não verbal e as formas que podem revestir.

2. Indique o significado da expressão 'o gesto é tudo', explicitando as formas de comunicação envolvidas.

3. Descreva os axiomas da comunicação interpessoal propostos por Watzlawick, Johnson e Beaver.

4. O silêncio pode ser considerado uma forma de comunicação? Justifique a sua resposta.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Atribuições Causais & Expectativas de Controlo de Resultados Pré-teste

Responda às questões a seguir apresentadas, assinalando a resposta correta.

1. As expetativas de controlo de resultados referem-se a:

Marcar apenas uma oval.

- juízos à priori sobre a ocorrência de determinados acontecimentos.
- juízos à posteriori sobre a ocorrência de determinados acontecimentos.
- conceitos como locus de controlo, desânimo aprendido e percepção de autoeficácia.
- As alíneas a) e c) estão corretas.

2. Qual das fontes de percepção de autoeficácia tem mais peso na expetativa de controlo dos resultados?

Marcar apenas uma oval.

- Experiência pessoal de sucesso
- Experiência vicariante
- Persuasão verbal
- Estado emocional ou fisiológico

3. Podemos dizer que existe fraca motivação para o sucesso quando:

Marcar apenas uma oval.

- se atribuem as causas do fracasso à falta de esforço
- se atribuem as causas do fracasso à falta de capacidade
- se atribuem as causas do sucesso à sorte
- as alíneas b) e c) estão corretas

4. O desânimo aprendido está relacionado com :

Marcar apenas uma oval.

- percepção de controlabilidade
- locus de controlo interno
- generalização de respostas de impotência a outras situações

5. A afirmação "Para ter sucesso preciso de me esforçar" traduz:

Marcar apenas uma oval.

- um locus de controlo interno
- uma atribuição causal interna
- um locus de controlo externo
- uma atribuição causal externa

6. Na dimensão de locus de causalidade, podem ser exemplo de causas externas:

Marcar apenas uma oval.

- a capacidade e a sorte
- a dificuldade da tarefa e o esforço
- a dificuldade da tarefa e a sorte
- unicamente a sorte

7. Pode falar-se em enviesamento ego defensivo quando:

Marcar apenas uma oval.

- o sucesso é atribuído a causas internas e estáveis e o fracasso a causas externas ou instáveis
- o sucesso é atribuído a causas externas e estáveis e o fracasso a causas externas e estáveis.
- o sucesso é atribuído a causas externas e instáveis ou estáveis e o fracasso a causas internas ou instáveis.

8. As atribuições causais estão relacionadas com:

Marcar apenas uma oval.

- a forma como os indivíduos explicam a ocorrência de determinados acontecimentos.
- a necessidade das pessoas de compreender e dominar o meio
- diferentes contextos de realização
- as teorias cognitivas da motivação
- Todas as alíneas estão anteriores estão corretas

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Atribuições Causais & Expetativas de Controlo de Resultados Pós-teste

Responda às perguntas a seguir apresentadas

1. A expressão 'Believe you can' corresponde a que fonte de autoeficácia?
Justifique a resposta

2. Qual a relação entre atribuições causais e expetativas de controlo de resultados?

3. Das dimensões das atribuições causais qual a que tem mais efeito nas expetativas de controlo de resultados?

4. Caraterize padrões atribucionais de alta e baixa motivação para o sucesso, evidenciando a sua relação com dimensões das atribuições causais.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Inteligência Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Inteligência .

1. Quem introduziu o termo QI (quociente de inteligência)?

Marcar apenas uma oval.

- Charles Spearman
- Alfred Binet
- William Stern

2. Qual das seguintes definições é correta para o conceito de QI?

Marcar apenas uma oval.

- medida quantitativa de inteligência
- capacidade intelectual acima da média
- inteligência fluida e cristalina

3. Qual das seguintes definições é a definição correta do conceito de QI segundo William Stern?

Marcar apenas uma oval.

- rácio idade mental e cronológica
- conjunto de capacidades mentais
- capacidades intelectuais específicas

4. Como é que Charles Spearman classificou a inteligência?

Marcar apenas uma oval.

- inteligência como uma capacidade
- inteligência como um modelo de dois factores (g, e)
- a inteligência como um conjunto de vários tipos independentes de capacidades intelectuais

5. Os autores do primeiro verdadeiro teste de inteligência foram

Marcar apenas uma oval.

- Weschler e Stern
- Spearman e Cattell
- Binet e Simon

6. A inteligência é uma capacidade inata ou adquirida?

Marcar apenas uma oval.

- apenas congénita
- apenas adquirido
- em parte inata e em parte adquirida

7. De acordo com o entendimento mais simples, como podemos definir inteligência?

Marcar apenas uma oval.

- como medida pelos testes de inteligência
- capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida
- capacidade de pensar, resolver problemas, pensar em abstracto, aprender, compreender novo material e utilizar a experiência. A inteligência está portanto relacionada com o pensamento, aprendizagem, resolução de problemas

8. Qual o intervalo de QI que corresponde à inteligência média de acordo com a curva gaussiana?*

Marcar apenas uma oval.

80-120

100-110

90-110

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Inteligência Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Inteligência

1. Quem, quando e com que finalidade criou os primeiros testes de inteligência?

2. Quem e quando introduziu o conceito de QI e como definiu o quociente de inteligência?

3. Descreva a diferença entre os entendimentos de inteligência de Charles Spearman e Raymond Cattel!

4. Indique que níveis de inteligência, ou seja, capacidade mental, distinguimos de acordo com a actual classificação internacional de doenças!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Inteligências múltiplas Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Inteligências múltiplas.

1. Quem é o fundador da teoria das inteligências múltiplas?

Marcar apenas uma oval.

- Howard Gardner
- Alfred Binet
- Wilhelm Wundt

2. Em que ano é que surgiu o modelo das inteligências múltiplas?

Marcar apenas uma oval.

- 1813
- 1983
- 1912

3. Quantos tipos diferentes de inteligência compõem o modelo de inteligências múltiplas?

Marcar apenas uma oval.

- 2
- 8
- 15

4. Qual dos tipos de inteligência do modelo de inteligências múltiplas caracteriza a seguinte afirmação: "capacidade de controlar números, relações e fórmulas lógicas, cálculos de forma eficiente, analisar facilmente situações e problemas"?

Marcar apenas uma oval.

- Inteligência corpóreo-kinestésica
- Inteligência visual-espacial
- Inteligência lógico-matemática

5. Qual dos tipos de inteligência do modelo de inteligências múltiplas caracteriza a seguinte afirmação: "capacidade de distinguir e perceber os estados emocionais e os sinais interpessoais dos outros e de responder eficazmente a tais ações de uma forma prática"?

Marcar apenas uma oval.

- Inteligência interpessoal
- Inteligência Intrapessoal
- Inteligência naturalista

6. Qual das seguintes afirmações caracteriza a inteligência musical?

Marcar apenas uma oval.

- capacidade de usar o próprio corpo para expressar pensamentos e sentimentos e as suas peculiaridades de coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade
- capacidade de apreciar com certeza a imagem visual e espacial, de representar graficamente ideias e de sensibilizar cores, linhas, formas, figuras, espaços e suas inter-relações, mapas mentais, planos ou esboços
- capacidade de perceber, distinguir, transformar e expressar ritmo, tom e sons musicais

7. Que profissão é adequada para pessoas com elevada inteligência físico-kinestésica?

Marcar apenas uma oval.

- atletas, dançarinos, cirurgiões
- músicos, compositores, maestros
- políticos, jornalistas, oradores

8. Que tipo de inteligência múltipla é a mais recente adição à lista do modelo?

Marcar apenas uma oval.

- Inteligência espacial
- Inteligência naturalista
- Inteligência musical

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Inteligências múltiplas Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Inteligências múltiplas.

1. Caracterize inteligência verbal-linguística

2. Que profissão/profissão recomendaria para uma pessoa com elevada inteligência interpessoal e porquê?

3. Qual é a contribuição do modelo de inteligência múltipla para a profissão pedagógica?

4. Defina o modelo de inteligência múltipla.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Contexto familiar: relações, funcionamento e comunicação Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema

Ambiente familiar: relações, funcionamento e comunicação.

1. Quais das seguintes dimensões são consideradas como elementos importantes para compreender o ambiente familiar?

Marcar apenas uma oval.

- Comunicação
- Funcionamento
- Relacionamentos
- Todas as anteriores

2. A primeira fase do círculo da vida familiar é definida como:

Marcar apenas uma oval.

- A fase da independência
- A fase de formação do casal
- A fase de parentalidade
- A fase do ninho vazio

3. Uma boa relação familiar é caracterizada por:

Marcar apenas uma oval.

- Confiança e conflito
- Confiança e sentido de segurança
- Sentido de segurança e adaptabilidade
- Confiança e adaptabilidade

4. A relação familiar problemática está associada à existência de problemas de saúde mental.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

5. A comunicação familiar baseia-se na troca de informações que só podem ser partilhadas verbalmente.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

6. A comunicação familiar pode ser definida como:

Marcar apenas uma oval.

Um procedimento linear entre um remetente e um receptor

Um procedimento circular que cria um diálogo

Um procedimento linear que cria um diálogo

7. Quais das seguintes características são promovidas no âmbito de uma discussão familiar?

Marcar tudo o que for aplicável.

Solucionar problemas

Tomada de decisões

Perceber a família como um grupo

Confiança

Adaptação

Aceitação de si próprio

Aceitação de papéis

Hierarquia

8. O funcionamento familiar é baseado em:

Marcar apenas uma oval.

- Adaptação apenas
- Hierarquia e liderança apenas
- Responsabilidades e papéis
- Existência apenas de regras

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Contexto familiar: relações, funcionamento e comunicação Pós- teste

1. Descreva as principais características de uma relação familiar saudável.

2. Como é que as discussões familiares podem promover uma boa comunicação?

3. O que pode fazer um membro da família para evitar um conflito? Porquê?

4. Quantas características estão envolvidas no funcionamento familiar? Nomeie-as.

5. Por que razão a relação familiar problemática está relacionada com problemas de saúde mental?

6. A família é um grupo social fundamental. Explique porquê.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Emoções Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Emoções.

1. Qual dos seguintes aspetos NÃO é uma emoção básica?

Marcar apenas uma oval.

Felicidade

Raiva

Medo

Inveja

2. O que significa "nível de excitação"?

Marcar apenas uma oval.

A qualidade da comunicação entre os pares.

A expressão das emoções através do comportamento.

O estado geral de alerta e de activação do nosso corpo.

3. Quem está associado à teoria segundo a qual a avaliação cognitiva da situação dada é o factor primário no desenvolvimento das emoções?

Marcar apenas uma oval.

James e Lange

James e Bard

Cannon e Bard

Schachter

4. Segundo Stanley Schachter, as nossas diferentes emoções têm reações físicas específicas e distintas.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso.

5. As emoções ajudam as pessoas a permanecer vivas, e também desempenham um papel importante na comunicação entre os pares.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso.

6. O que disse Ekman sobre as emoções?

Marcar apenas uma oval.

Algumas das chamadas emoções básicas são comuns em algumas culturas, mas ausentes em outras culturas.

Algumas das chamadas emoções básicas estão associadas a expressões faciais semelhantes em todas as culturas.

A expressão de todas as emoções depende da cultura específica.

7. Os sentimentos positivos fazem-nos querer aproximar da causa do sentimento, e os sentimentos negativos fazem-nos querer afastar-nos dele.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

8. Quais são os componentes do processo emocional?

Marcar tudo o que for aplicável.

- mudança do nível de excitação
- resposta comportamental
- avaliação cognitiva
- sentimento subjectivo
- comunicação entre pares

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Emoções Pós teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Emoções.

1. Apresente brevemente a teoria das emoções de Cannon e Bard.

2. Enumere as emoções básicas com as quais todos os investigadores concordam.

3. Descreva o que significa "inteligência emocional"!

4. Qual a teoria das emoções que mais concordam com as descritas? Porquê?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Agressão Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Agressão: natureza, causas e controlo.

1. Quais são as características do comportamento agressivo? Indique as respostas corretas.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Comportamento que prejudica os outros
- Comportamento conducente à autodestruição
- Comportamento que causa dor física aos outros
- Comportamento auto-injugador
- Comportamento que causa dor mental aos outros

2. Que parte do cérebro está associada a um comportamento agressivo? Indique a resposta correta.

Marcar apenas uma oval.

- Hypothalamus
- Hemisfério direito
- Amygdala
- Hemisfério esquerdo

3. A agressão está frequentemente associada à frustração. Indique as declarações corretas sobre esta relação.

Marcar tudo o que for aplicável.

- A frustração aumenta a probabilidade de comportamento agressivo
- A frustração gera sempre agressão
- A agressão é sempre causada pela falta de recursos/deprivação/
- Quando a frustração é involuntária e compreensível, a agressão pode ser reduzida

4. Qual das duas afirmações é correta?

Marcar apenas uma oval.

- O porte de uma arma encoraja o comportamento agressivo
- O porte de uma arma provoca sempre agressão

5. Na teoria de Bandura sobre os estados de aprendizagem social... Indique a resposta correta.

Marcar apenas uma oval.

- O comportamento agressivo é aprendido em vez de inato
- O comportamento agressivo não está associado à imitação

6. Quais são as características do comportamento assertivo? Indique a resposta correta.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Podemos dizer "não"
- Defendemos os nossos limites
- Ser uma agressão destrutiva
- Mostramos abertamente a nossa raiva

7. Quais são as formas de lidar com a agressão e a raiva? Indique a resposta correta.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Formação em técnicas de comunicação
- Formação de empatia para com os outros
- Mostrando raiva

8. Das seguintes quais se podem considerar técnicas para lidar com a agressão verbal? Indique a resposta correta.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não leve as coisas a peito
- Não responda à raiva da outra pessoa com a sua própria raiva
- Analisar seriamente a situação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Agressão Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Agressão: natureza, causas e controlo

1. Que definição pode ser dada de agressão?

2. Descreva a relação entre frustração e agressão.

3. Como é que Bandura define a agressão?

4. O que significa comportamento assertivo?

5. Cite algumas técnicas básicas para lidar com a raiva e a agressão.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Motivação Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Motivação.

1. Como é definida a motivação? Indique as respostas corretas.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Desejo de atingir um objectivo
- Ausência de emoções
- Energia para atingir um objectivo
- Sistema hierárquico de necessidades
- Trato

2. Quais são as principais teorias de motivação? Indique as respostas corretas.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Teorias comportamentais
- Teorias cognitivas
- Teorias instrumentais
- Teoria da aprendizagem social
- Teorias da persuasão
- Teorias humanistas

3. Que quatro características definem a motivação? Indique as respostas corretas

Marcar tudo o que for aplicável.

- Activação
- Intensidade
- Síntese
- Durabilidade
- Valência
- Sentido

4. De acordo com a teoria de Maslow, as necessidades são diferenciadas em:
/selecione as respostas corretas:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Necessidades deficitárias
- Necessidades de nível médio
- Necessidades de crescimento

5. De acordo com a teoria de Maslow, que necessidades são consideradas no nível mais elevado? Indique a resposta correta.

Marcar apenas uma oval.

- Necessidades de segurança
- Necessidade de auto-actualização
- Necessidade de respeito

6. A motivação interna inclui: (indique as respostas corretas)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Satisfação com o resultado
- Recompensa pela participação
- Sentido de competência
- Louvor pelo resultado

7. A motivação externa inclui: (indique as respostas corretas)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Recompensa para o resultado
- Autoafirmação
- Ameaça de fracasso
- Aprovação de outros

8. A motivação para aprender refere-se a : (indique a resposta correta)

Marcar apenas uma oval.

- Motivação interna para a aprendizagem
- Condições ambientais
- Interação entre motivos pessoais e factores ambientais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Motivação Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Motivação

1. Como é definida a motivação?

2. Quais são as principais teorias de motivação?

3. Quais são os 5 níveis de necessidades na hierarquia motivacional de Maslow?

4. Como são definidos os modelos motivacionais de acordo com o behaviorismo?

5. Enumere as principais características da motivação intrínseca:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da vinculação Pré teste

1. Quem é o 'pai' da teoria da vinculação?

Marcar apenas uma oval.

- Freud
- Bowlby
- Erickson
- Piaget

2. Quem desenvolveu a Experiência da Situação Estranha?

Marcar apenas uma oval.

- Mary Main
- Judith Solomon
- Mary Ainsworth
- John Bowlby

3. De acordo com o modelo de trabalho interno, a criança com vinculação segura tem uma visão positiva de si própria e vice-versa. A criança com vinculação insegura tem uma visão negativa de si própria.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

4. Qual das seguintes características é uma característica principal de uma criança com uma vinculação segura?

Marcar apenas uma oval.

- Felicidade
- Evitamento
- Resistência
- Confusão

5. Qual das seguintes características é uma característica principal de uma criança com vinculação ambivalente?

Marcar apenas uma oval.

- Felicidade
- Evitamento
- Resistência
- Confusão

6. Qual das seguintes características é uma característica principal de uma criança com vinculação evitante?

Marcar apenas uma oval.

- Felicidade
- Evitamento
- Resistência
- Confusão

7. Qual das seguintes características é uma característica principal de uma criança sujeita com vinculação insegura desorganizada?

Marcar apenas uma oval.

- Felicidade
- Evitamento
- Resistência
- Confusão

8. Os pais de crianças com vinculação insegura e desorganizada têm comportamentos violentos.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

9. Qual dos seguintes é um fator que afeta o desenvolvimento de uma ligação emocional?

Marcar apenas uma oval.

- Disponibilidade dos pais
- Temperamento da criança
- Qualidade dos cuidados de saúde
- Todas as anteriores

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da vinculação Pós-teste

1. Nomeie os quatro tipos de vinculação.

2. Descreva 2 características da criança de cada estilo de vinculação.

3. Descreva 2 características dos pais de cada estilo de vinculação.

4. Como funciona o modelo de trabalho interno?

5. Descreva as fases da Experiência da Situação Estranha.

6. Como é que o temperamento da criança afeta o desenvolvimento de uma ligação insegura com os seus pais?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Educação encorajadora Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Educação encorajadora.

1. Qual é uma das principais causas de distúrbios escolares?

Marcar apenas uma oval.

- A falta de motivação dos alunos
- Conflitos de interesse não resolvidos entre professores e alunos
- Ambiente familiar impróprio
- Regras escolares demasiado rígidas

2. Como podemos compreender o comportamento perturbador dos/as estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- Falando com o/a aluno/a
- Consultando os pais
- Pela observação e análise das observações
- Envolvendo um/a psicólogo/a

3. Quais são as formas de comportamento perturbador segundo Dreikurs?

Marcar apenas uma oval.

- Procura de atenção, luta pelo poder, vingança e desânimo
- Oposição, argumentação
- Recusar-se a fazer trabalhos escolares
- Assédio e intimidação de colegas.

4. O que se entende por objetivos de comportamento inadequado?

Marcar apenas uma oval.

- Quando um/a estudante não avalia o seu potencial e estabelece um objectivo inalcançável.
- Quando um/a estudante não está consciente das suas capacidades e espera demasiado de si próprio.
- Quando um/a estudante quer ir ao encontro das expectativas do professor.
- Quando um/a estudante procura o reconhecimento da comunidade através de meios inadequados.

5. O que descreve o método de aviso?

Marcar apenas uma oval.

- Alcança o efeito desejado, influenciando o comportamento do aluno da forma correta
- É eficaz a longo prazo, o comportamento não desejado não se repete
- A curto prazo, parece atingir o seu objetivo, mas tem exatamente o efeito oposto ao pretendido
- Também desencoraja outros alunos de se comportarem mal

6. Como é que o/a professor/a sabe com que forma de comportamento perturbador está a lidar?

Marcar apenas uma oval.

- Com base nos sentimentos que o comportamento do/a aluno/a está a causar
- Com base no comportamento do/a aluno/a.
- Com base no comportamento de outros/as estudantes
- Com base na orientação do/a psicólogo/a escolar

7. Qual é a razão mais comum por detrás dos objetivos de comportamento Inadequado?

Marcar apenas uma oval.

- Desvio
- Má abordagem pedagógica
- Regras demasiado brandas
- Desencorajamento

8. Que método é apropriado como incentivo educativo?

Marcar apenas uma oval.

- Recompensas
- Ausência total de punição
- Requisitos racionais
- Desafios

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Educação encorajadora Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Educação encorajadora.

1. Quais são as causas dos conflitos de interesse não resolvidos entre docentes e estudantes na escola?

2. De acordo com Dreikurs, por que é que os/as docentes são incapazes de responder adequadamente ao comportamento dos/as estudantes?

3. O que entendemos por objetivos de comportamento errados?

4. Quais são os princípios de incentivo à educação?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Comunicação não verbal Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Comunicação não verbal.

1. Com base nos canais de comunicação, distinguimos entre comunicação verbal e não-verbal.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

2. Mimetismo significa:

Marcar apenas uma oval.

gestos, movimentos do corpo

expressões faciais

contacto corporal

distância corporal

3. Proxémica significa:

Marcar apenas uma oval.

gestos, movimentos corporais

expressões faciais

contacto corporal

distância corporal

4. Háptico significa:

Marcar apenas uma oval.

- gestos, movimentos corporais
- expressões faciais
- contacto corporal
- distância corporal

5. A zona íntima da distância corporal aplica-se:

Marcar apenas uma oval.

- até cerca 45 cm
- 45 cm a 120 cm
- 120 cm a cerca de 3,6 m
- 4m a cerca 7 m

6. A zona pessoal de distância corporal aplica-se:

Marcar apenas uma oval.

- até 45 cm
- 45 cm a 120 cm
- 120 cm a cerca 3,6 m
- 4 m a cerca 7 m

7. A zona social da distância corporal é aplicável:

Marcar apenas uma oval.

- até 45 cm
- 45 cm a 120 cm
- 120 cm a cerca 3,6 m
- 4 m a cerca 7 m

8. A zona oficial de distância corporal considera:

Marcar apenas uma oval.

- até 45 cm
- 45 cm a 120 cm
- 120 cm a cerca 3,6 m
- 4 m a cerca 7 m

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Comunicação não verbal Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Comunicação não verbal

1. Caracterize a comunicação não-verbal.

2. Enumere os componentes da comunicação não-verbal.

3. Qual é o significado e a importância da comunicação não-verbal?

4. Comente ou dê a sua opinião sobre a seguinte citação: "É impossível não comunicar"!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Preconceito e discriminação Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Preconceito e discriminação.

1. Qual das frases seguintes define o termo estereótipo?

Marcar apenas uma oval.

- generalização rígida e irracional sobre uma determinada categoria de pessoas
- imagem padronizada de um indivíduo sobre si mesmo ou membros de outros grupos
- tratamento desigual das pessoas com base na sua pertença a um determinado grupo

2. Qual das frases seguintes define o termo preconceito?

Marcar apenas uma oval.

- generalização rígida e irracional sobre uma determinada categoria de pessoas
- imagem padronizada de um indivíduo sobre si mesmo ou membros de outros grupos
- tratamento desigual das pessoas com base na sua pertença a um determinado grupo

3. Qual das frases seguintes define o termo discriminação?

Marcar apenas uma oval.

- generalização rígida e irracional sobre uma determinada categoria de pessoas
- imagem padronizada de um indivíduo sobre si mesmo ou membros de outros grupos
- tratamento desigual das pessoas com base na sua pertença a um determinado grupo

4. O preconceito, ao contrário de um estereótipo, é geralmente negativo, irracional, e movido pela emoção.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

5. O significado original da palavra latina "discriminar" é:

Marcar apenas uma oval.

desigualdade

distinguir

igualdade

6. As diferenças interculturais podem ser reduzidas principalmente por:

Marcar tudo o que for aplicável.

isolamento e opressão

experiências multiculturais

influência, acção e educação

rigidez e generalização

7. Os instrumentos eficazes na luta contra os preconceitos são principalmente:

Marcar tudo o que for aplicável.

empatia e compreensão

educação e sensibilização

racismo e sexismo

opressão e desrespeito

8. Indique quais das seguintes características são comuns a estereótipos e preconceitos.

Marcar tudo o que for aplicável.

- julgamento
- carácter negativo
- irracional
- generalização

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Preconceito e discriminação Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Preconceito e discriminação

1. Descreva o termo estereótipos e dê alguns exemplos!

2. Descreva o termo preconceito e dê alguns exemplos!

3. Descreva o conceito de discriminação!

4. Na sua opinião, o que pode ajudar, o que pode ser um instrumento eficaz na luta contra os preconceitos?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da dissonância cognitiva Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Teoria da dissonância cognitiva.

1. Quem criou a Teoria da Dissonância Cognitiva?

Marcar apenas uma oval.

- Fritz Heider
- Charles E. Osgood
- Leon Festinger
- Elliot Aronson

2. Quais são as teorias do equilíbrio em psicologia social?

Marcar apenas uma oval.

- Sobre a relação e a harmonia entre diferentes cognições.
- Sobre a dinâmica das relações interpessoais
- Sobre cognição social e formação de impressões
- Sobre estratégias de resolução de conflitos

3. O que significa a dissonância cognitiva na teoria de Festinger?

Marcar apenas uma oval.

- inconsistência das cognições
- estado de excitação resultante de um conflito irreconciliável entre duas cognições
- discrepância entre as cognições e as normas do ambiente
- stress de que se apercebe durante a comunicação pública

4. Como se pode reduzir a dissonância cognitiva de acordo com o Festinger?

Marcar apenas uma oval.

- Mudando as nossas opiniões e pensamentos
- Mudando o nosso comportamento
- Ambos
- Nenhum

5. Em qual das seguintes situações experimenta uma dissonância cognitiva?

Marcar apenas uma oval.

- Sabe que fumar não é saudável e vê uma mulher a fumar na rua.
- Tem duas opções para escolher um emprego: uma é muito excitante, e além disso, paga bem, a outra é aborrecida e oferece um salário médio.
- Embora ser auto-consistente seja importante para si, nas férias permite que os/as seus/uas filhos/as vão para a cama mais tarde.
- Estudou muito para fazer um teste, e verificou-se que todos recebem a melhor nota quem o escreve.

6. O que é que os/as participantes tiveram de fazer na famosa experiência de Festinger e Carlsmith?

Marcar apenas uma oval.

- Tiveram de mentir sobre as tarefas aos/às outros/as participantes.
- Tiveram de fazer batota nas tarefas.
- Tiveram de resistir à influência do experimentador.
- Tiveram de decidir que tarefa era mais interessante.

7. Experimentamos uma dissonância cognitiva quando a recompensa ou punição externa não nos explica uma ação que é desfavorável, por exemplo, mentimos. Qual é o nome deste fenómeno?

Marcar apenas uma oval.

- insuficiente efeito de justificação
- efeito de justificação do esforço
- efeito de justificação da decisão
- efeito de arrependimento pós-decisão

8. Qual das seguintes áreas é uma direção de investigação popular para a dissonância cognitiva?

Marcar apenas uma oval.

- mudança de atitude
- cognição social
- processos de aprendizagem
- auto-esquemas

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Teoria da dissonância cognitiva Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Teoria da dissonância cognitiva

1. Explique o conceito de dissonância cognitiva.

2. O que há de novo na teoria da dissonância cognitiva de Festinger, em comparação com outras teorias de consistência?

3. De que forma pode a dissonância cognitiva ser reduzida? Descreva exemplos.

4. Quais foram as principais orientações de investigação sobre a teoria da dissonância cognitiva? Escreva também exemplos de experiências.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Linguagem e cognição Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Linguagem e cognição.

1. Quem está ligado à abordagem inativista?

Marcar apenas uma oval.

- Jean Piaget
- Karen Wynn
- Noam Chomsky
- Lev Vigotsky

2. Qual é a função principal da fala de acordo com a abordagem universalista?

Marcar apenas uma oval.

- Conhecer o mundo.
- Comunicação entre pares.
- Ambos igualmente

3. Tanto a abordagem universalista como a interaccionalista argumentam que o pensamento é primário entre o pensamento e o discurso, e que o discurso se baseia nele.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

4. De acordo com a teoria de Jean Piaget...

Marcar apenas uma oval.

- no primeiro ano e meio de vida de uma criança, ele descobre o mundo, e é assim que se formam as suas representações cognitivas.
- as representações cognitivas já estão presentes quando a criança nasce.

5. O que pensam os seguidores do determinismo?

Marcar tudo o que for aplicável.

- A linguagem confina o nosso pensamento.
- A linguagem e o pensamento desenvolvem-se primeiro separadamente e depois tornam-se ligados.
- As pessoas que falam línguas diferentes também pensam de forma diferente.
- Se não temos uma palavra para alguma coisa mas queremos expressá-la, inventamos novas palavras.

6. De acordo com Vygotsky, quando é que a fala e o pensamento se ligam?

Marcar apenas uma oval.

- Mesmo antes do nascimento.
- Durante o primeiro mês.
- Com a idade de dois anos.
- Com a idade de seis anos.

7. Quando aprendemos uma língua estrangeira na escola, aprendemos regras gramaticais e palavras usando um mecanismo semelhante à forma como uma criança pequena aprende a falar.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

8. Com base nos nossos conhecimentos atuais, as nossas memórias não são apenas armazenadas verbalmente, mas também de outras formas.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Linguagem e cognição Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Linguagem e cognição.

1. O que diz o universalismo sobre a relação entre linguagem e pensamento?

2. De acordo com Lev Vygotsky, como se processa a aquisição linguística?

3. O que significa a "teoria da dupla codificação"?

4. Que provas apoiam a separação entre a linguagem e o pensamento?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Memória e imaginação Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Memória e imaginação.

1. Em que século foram referidos relatos significativos entre memória e imaginação através de dados de investigação?

Marcar apenas uma oval.

18

19

20

2. Qual é a parte de uma lista de palavras a recordar que é mais difícil de recordar?

Marcar apenas uma oval.

início

meio

fim

3. Onde guardamos as palavras finais de uma lista de forma a serem lembradas?

Marcar apenas uma oval.

Memória de curta duração

Memória de longa duração

Repetimo-las

4. Qual é o limite superior da memória de curto prazo?

Marcar apenas uma oval.

- 8 unidades
- 9 unidades
- 10 unidades

5. O que não é verdade em relação ao treino?

Marcar apenas uma oval.

- ajuda a transferir informação da memória de curto prazo para a memória de longo prazo
- se não treinamos, esquecemos
- treinando, podemos aumentar a capacidade de memória de curto prazo

6. A fim de melhorar a memória, um/a docente deve:

Marcar apenas uma oval.

- pedir aos/às estudantes que repitam muitas vezes as ideias que devem ser recordadas
- pedir aos/às estudantes que escrevam as ideias a serem lembradas
- ativar múltiplos canais sensoriais

7. É verdade? Atividades praticadas com sucesso tornam-se automáticas e não têm de ser lembradas.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Quem prefere o mundo das imagens prefere codificar a informação de forma:

Marcar apenas uma oval.

verbal

visual

auditiva

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Memória e imaginação Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Memória e imaginação.

1. Apresente o modelo de memória dupla.

2. Descreva as três fases dos processos de memória.

3. Como pode ser aumentada a capacidade da memória de curto prazo?

4. Que métodos conhece para melhorar a memorização?

5. Descreva as experiências que conhece relativamente à relação entre imagens imaginárias e memórias reais

6. Qual é a relação entre as emoções e os processos de memória?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento na primeira infância

Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Desenvolvimento na primeira infância.

1. Quais são as dimensões do desenvolvimento infantil precoce?

Marcar tudo o que for aplicável.

- desenvolvimento motor
- desenvolvimento cognitivo
- desenvolvimento sexual
- desenvolvimento emocional

2. Quais são os períodos no desenvolvimento infantil de acordo com Aristóteles?

Marcar apenas uma oval.

- a infância, puberdade, adolescência
- infância, puberdade, idade adulta

3. Qual é o foco no desenvolvimento da criança com mais de 15 anos, de acordo com Jean Jacques Rousseau?

Marcar apenas uma oval.

- desenvolvimento de sonho
- desenvolvimento moral
- desenvolvimento intenso da mente

4. Quais são as três primeiras fases do desenvolvimento infantil de acordo com Vygotsky e Rubinstein?

Marcar apenas uma oval.

- idade infantil, creche e pré-escolar
 idade infantil, pré-escolar e primária

5. Quais são as duas últimas fases desenvolvimento infantil de acordo com Vygotsky e Rubinstein?

Marcar apenas uma oval.

- puberdade, adolescência
 idade escolar primária, puberdade

6. Quais são as principais qualidades da criança que se formam na segunda fase - 2-3 anos de idade - de acordo com as etapas do desenvolvimento de Erik Erikson?

Marcar apenas uma oval.

- independência e determinação
 competências e inferioridade
 confiança e desconfiança

7. Quais são as principais qualidades da criança que se formam na quinta fase - 12-18 anos de idade - de acordo com o modelo de Erik Erikson?

Marcar apenas uma oval.

- identificação pessoal e confusão de papéis
 intimidade e solidão
 iniciativa e culpabilidade

8. Qual o período em que o desenvolvimento humano é mais acentuado?

Marcar apenas uma oval.

a infância

idade adulta

a adolescência

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento na primeira infância

Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Desenvolvimento na primeira infância

1. Como é definida a fase de desenvolvimento da primeira infância?

2. Por que é que os primeiros 3 anos são importantes na vida de uma criança?

3. Enumere as principais direções em que o desenvolvimento da criança se dá numa idade precoce.

4. Enumere os principais períodos no desenvolvimento infantil de acordo com Vygotsky e Rubinstein.

5. Enumere os principais períodos do desenvolvimento humano de acordo com a teoria de E. Erikson.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Influência social e persuasão Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Influência social e persuasão.

1. O poder de referência surge:

Marcar tudo o que for aplicável.

- do papel social e da posição social do persuasor
- da capacidade do persuasor de encontrar informação que seja capaz de influenciar
- quando o persuadido procura assemelhar-se ao persuasor
- a partir do conhecimento do persuasor numa determinada área.

2. Observar formas de exercer influência social:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Persuasão
- Aconselhamento
- Activação
- Informando
- Incitação
- Controlo

3. Quando não nos podemos orientar nas exigências da situação social e, portanto, agir como todos os outros, este é um exemplo:

Marcar apenas uma oval.

- Influência social normativa
- Influência social informativa

4. A fonte da autoridade legítima é:

Marcar apenas uma oval.

- o papel social e a posição social do influenciador
- a capacidade do persuasor de encontrar informação que seja capaz de influenciar
- a aspiração do persuadido a assemelhar-se ao persuasor
- o conhecimento do persuasor numa determinada área.

5. Nas vias centrais de persuasão, as pessoas tendem a prestar atenção ao :

Marcar apenas uma oval.

- O apelo e a credibilidade do persuasor
- A força e a lógica dos argumentos utilizados na comunicação

6. Ao contrário da influência social, a persuasão é sempre:

Marcar apenas uma oval.

- intencional
- não intencional
- ambos

7. As mensagens emocionais na comunicação persuasiva têm um impacto mais forte nos destinatários. Que emoção contêm as mensagens mais eficazes?

Marcar apenas uma oval.

- alegria
- raiva
- tristeza
- medo
- surpresa
- repugnância

8. Quando numa situação social nova para nós navegamos qual o comportamento aceitável pela observação de outros, qual dos princípios de influência social está em ação:

Marcar apenas uma oval.

- poder e autoridade
- escassez
- a gostar
- consenso (prova social)
- de compromisso e coerência
- de reciprocidade

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Influência social e persuasão Pós- teste PT

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Influência social e persuasão

1. Definir o termo "influência social".

2. Descrever como resistir à influência da autoridade numa situação social específica

3. Descreva como utilizaria o "princípio do gosto" para ser mais bem sucedido na comunicação persuasiva:

4. Dar um exemplo da vida quotidiana para a aplicação do "princípio da escassez".

5. De acordo com R. Cialdini, o princípio da reciprocidade significa:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Estilos de aprendizagem Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Estilos de aprendizagem.

1. Os termos estilo de aprendizagem e estilo cognitivo são completamente idênticos no seu significado, indicam a forma de obter informação.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

2. Quantos estilos de aprendizagem existem?

Marcar apenas uma oval.

só existe um estilo

há 5 estilos diferentes, no máximo

há tantos estilos de aprendizagem como há estudantes, alunos ou indivíduos de aprendizagem

3. Com base na classificação dos estilos de aprendizagem de acordo com a dominância dos hemisférios cerebrais, o hemisfério direito é típico de:

Marcar apenas uma oval.

um estilo cognitivo (artístico) divergente, de aprendizagem e de pensamento e sentimento não-verbal

um estilo racional (científico) cognitivo, de aprendizagem e assegura actividades associadas à expressão verbal e escrita

4. Com base na classificação dos estilos de aprendizagem por motivação e intenção, a seguinte descrição indica qual o estilo de aprendizagem?

... é caracterizado pelo cálculo do aluno, o esforço de agradar, de fazer caril com o professor, muitas vezes de forma incorreta...

Marcar apenas uma oval.

- O estilo de aprendizagem superficial
- O estilo de aprendizagem em profundidade
- O estilo de ensino utilitário

5. A classificação dos estilos de aprendizagem, chamada pela sigla VARK, refere-se ao seguinte:

Marcar apenas uma oval.

- V - votação, A - argumentação, R - realizações, K - conhecimento
- V - visual, A- aural, R - ler/escrever, K - cinestésico
- V - variação, A - associação, R - decisão, K - conhecimento

6.

Classificação dos estilos de aprendizagem de acordo com o método de processamento de informação. O modelo de aprendizagem experiencial foi sugerido por:

Marcar apenas uma oval.

- A. Kolb
- H. Gardner
- N. Fleming

7. Com base nos tipos de estilos de aprendizagem derivados da teoria das inteligências múltiplas, distinguimos vários tipos de inteligência, tais como estilo de aprendizagem lógico-matemático, estilo de aprendizagem de línguas, estilo de aprendizagem visual-espacial, estilo de aprendizagem cinestésico-movimento, estilo de aprendizagem musical, estilo de aprendizagem interpessoal e intrapessoal.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

8. Diagnosticar estilos de aprendizagem é possível:

Marcar apenas uma oval.

apenas sob a forma de testes especiais

apenas por auto-observação

sob a forma de observação, entrevista, métodos projetivos e sob a forma de vários testes

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Estilos de aprendizagem Pós teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda às seguintes perguntas sobre o tema Estilos de aprendizagem.

1. Caracterize os termos estilo cognitivo e estilo de aprendizagem.

2. Identifique e caracterize estilos de aprendizagem classificados com base na motivação e intenção.

3. Identifique os estilos de aprendizagem classificados de acordo com a teoria de inteligências múltiplas .

4. Explique de forma breve por que é importante conhecer o estilo de aprendizagem característico e dominante de cada pessoa e liste algumas formas possíveis de diagnóstico, determinando o estilo de aprendizagem predominante.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência Pré-teste

1. Qual dos seguintes aspectos NÃO é uma característica típica de desenvolvimento dos adolescentes?

Marcar apenas uma oval.

- Défices de atenção
- Egocentrismo do/a adolescente
- Oscilação emocional
- Sentimento de cansaço

2. Qual dos seguintes comportamentos NÃO é verdadeiro para os/as adolescentes?

Marcar apenas uma oval.

- Querem socializar com os/as outros/as
- Gostam de estar sozinhos/as
- A sua autoestima aumenta na fase inicial da adolescência
- Experienciam sentimentos de aborrecimento

3. O 'mito pessoal' é o sentimento que os/as adolescentes têm:

Marcar apenas uma oval.

- sentindo-se como se estivessem num palco
- todos os olhos estão sobre si como holofotes
- todos/as estão a observá-los/as
- são invencíveis

4. O 'Público Imaginário' são os sentimentos que os adolescentes têm que se caracterizam:

Marcar apenas uma oval.

- por sentir que todos/as estão a observá-los/as
- têm "controlo" de uma situação
- outros/as podem sofrer de algo mau, mas não eles/as próprios/as
- são vulneráveis a consequências negativas

5. De acordo com Erikson, a tarefa mais importante que um/a adolescente tem de realizar durante os anos da adolescência é:

Marcar apenas uma oval.

- encontrar-se a si próprio/a
- desenvolver relações verdadeiras com outros/as
- encontrar a sua própria identidade
- desenvolver a sua própria sexualidade

6. O que é que nos preocuparia e inquietaria no comportamento dos/as adolescentes e levar a procurar o conselho de um/a especialista em saúde mental?

Marcar apenas uma oval.

- um declínio no desempenho académico
- um humor depressivo
- falta de limpeza e arrumação pessoal
- falta de amigos e de comunicação com os/as outros/as

7. Estudos efetuados nos Estados Unidos demonstraram que algumas características parecem ser mais importantes do que outras, no que diz respeito ao desenvolvimento da autoestima dos/as adolescentes. Qual das seguintes características NÃO está incluída nestas características cruciais?

Marcar apenas uma oval.

- ter charme, beleza
- ser inteligente
- ser um bom aluno
- ser um bom desportista

8. Qual das seguintes NÃO é uma característica típica do comportamento dos/as adolescentes?

Marcar apenas uma oval.

- desejo de estar só, mas também de socializar
- preocupação consigo próprio (interna e externamente)
- sentimento de vazio
- admiração pelos pais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência Pós-teste

Responda às seguintes questões.

1. Descreva de forma breve cinco das características mais comuns do desenvolvimento psicossocial na adolescência.

2. Descreva duas formas de egocentrismo na adolescência e dê um exemplo de cada um desses dois tipos de egocentrismo

3. Quais são os dois tipos de comportamento dos/as adolescentes que devem preocupar os adultos no sentido de procurar aconselhamento de um profissional de saúde mental?

4. Mencione dois fatores que influenciam a autoestima dos/as adolescentes e dois fatores que influenciam a formação da sua identidade.

5. Descreva de forma breve três fatores do comportamento dos pais que podem ser benéficos para o desenvolvimento psicossocial saudável dos/as adolescentes.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Saúde mental e bem-estar Pré-teste

1. Que aspetos da saúde mental são definidos no programa de cuidados de saúde da UE?

Marcar apenas uma oval.

- positivos e negativos
- subjetivos e objetivos
- satisfação de vida, relação de emoções positivas
- lidar com as dificuldades, contribuição para a vida social

2. A vida útil e positiva pode ser descrita: (assinale a opção que NÃO está correta)

Marcar apenas uma oval.

- ao longo de seis dimensões
- é a principal fonte de emoções positivas
- pode ser descrita com as noções de autoaceitação, relações pessoais e adaptação ambiental
- é uma componente central da saúde mental

3. O bem-estar subjetivo é a descrição psicológica da "happiness".

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

4. De acordo com os dados da investigação, o bem-estar subjetivo:

Marcar tudo o que for aplicável.

- está relacionado com o comportamento altruista
- não está relacionado com a duração da vida
- está relacionado com o rendimento
- pode ser influenciado por uma decisão política

5. Assinale as afirmações verdadeiras.

Marcar apenas uma oval.

- A saúde mental significa a ausência de perturbações mentais.
- A saúde mental é determinada pelo domínio de emoções positivas e comportamentos sociais úteis.

6. A sensação de satisfação com a vida é um fator determinante do bem-estar subjetivo.

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
- Falso

7. Assinale as afirmações verdadeiras.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Existe uma ligação entre o bem-estar subjetivo e o comportamento orientado para os objetivos.
- O desempenho do trabalho pode ser determinado pelo nível de bem-estar subjetivo.
- O bem-estar subjetivo é determinado principalmente pela quantidade de livros que lemos.
- Existe uma correlação significativa entre o tempo de estudo e o bem-estar subjetivo.

8. A procura de desafios contribui para o bem-estar subjetivo.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Saúde mental e bem-estar Pós-teste

Responda às questões a seguir apresentadas.

1. Que concepções estão relacionadas com a área da saúde mental? Descreva-as, por favor.

2. Quais são os principais resultados da pesquisa na área da saúde mental e do bem-estar subjetivo?

3. O que pode ser feito a fim de melhorar a nossa saúde mental?

4. Por que é importante investigar a saúde mental?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento Socio-emocional da Criança Pré-teste

1. Que fase do modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson corresponde ao desenvolvimento de cerca de 5-12 anos de idade:

Marcar apenas uma oval.

- Confiança vs. desconfiança
- Autonomia vs. vergonha e dúvida
- Iniciativa vs. Culpa
- Indústria vs. inferioridade

2. A nossa autoestima refere-se a isso:

Marcar apenas uma oval.

- o que acreditamos sobre nós próprios/as
- o que sentimos sobre nós próprios/as
- como nos apresentamos aos outros/as
- todos os anteriores se referem ao termo "autoestima"

3. O não fornecimento de alimentos a uma criança é um exemplo disso:

Marcar apenas uma oval.

- Abuso físico
- Negligência física
- Negligência médica
- Abuso Emocional

4. Qual dos seguintes NÃO é um exemplo de problemas socio emocionais no comportamento das crianças?

Marcar apenas uma oval.

- Violação persistente dos direitos dos outros
- Comportamento de oposição desafiadora
- Défice de atenção e transtorno de hiperatividade
- Todos estes são exemplos de problemas socio emocionais das crianças

5. Qual dos seguintes aspetos NÃO É uma teoria do desenvolvimento moral das crianças?

Marcar apenas uma oval.

- A Teoria de Erikson
- Teoria de Kohlberg
- Teoria de Gilligan
- Todas estas teorias são teorias de desenvolvimento moral

6. Em caso de divórcio dos pais:

Marcar apenas uma oval.

- A criança pode sentir-se responsável pelo divórcio dos pais
- A criança pode sentir ansiedade
- A criança pode sentir depressão
- Tudo o que foi dito acima pode ser verdade em caso de divórcio dos pais

7. A autoestima de uma criança está correlacionada:

Marcar apenas uma oval.

- positivamente com os elevados objetivos da criança
- negativamente com os elevados objetivos da criança
- negativamente com o desempenho da criança
- negativamente com a saúde mental

8. Cuidar mas não controlar o comportamento dos filhos é um exemplo do seguinte estilo parental:

Marcar apenas uma oval.

- Estilo parental negligente
- Estilo parental autoritário
- Estilo parental democrático
- Estilo parental permissivo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Desenvolvimento Socio-emocional da Criança Pós-teste

Responda às seguintes questões.

1. Descreva de forma breve 5 estratégias que pais e professores/as podem utilizar para aumentar a autoestima das crianças

2. Descreva de forma breve a diferença entre os termos a) autoconceito, b) autoestima e c) autoapresentação.

3. Mencione duas características da personalidade dos agressores e duas características da personalidade das vítimas no fenómeno do *bullying*.

4. Descreva de forma breve 2 diferenças entre as amizades a. entre raparigas e b. entre rapazes.

5. O que queremos dizer com o termo "Outros importantes"; quem são eles/as para uma criança em idade escolar e como afetam a autoestima das crianças?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Psicologia Social dos processos grupais Pré-teste

Prezadas/os Estudantes

Solicitamos que responda ao seguinte questionário sobre o tema Grupos em psicologia Social, Grupo Social

1. Um grupo social é um agrupamento de pelo menos duas pessoas, o grupo é caracterizado por uma certa forma de interação social, interação mútua, tem uma estrutura interna que determina posições sociais, papéis, e o grupo opera com base em certas regras e normas.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

2. Quantos membros pode ter um grupo médio de acordo com a classificação dos grupos com base no número?

Marcar apenas uma oval.

12-20 membros

20-50 membros

40-60 membros

3. Os diferentes campos ou profissões pertencem a que tipo de grupos de acordo com as classificações em termos de compromisso social?

Marcar apenas uma oval.

grupos psicológicos

organizações sociais

4. O tipo de grupo, de acordo com a classificação do ponto de vista da forma como as posições dos membros são explicitamente criadas, é indicado pela descrição seguinte:

... são criados com base em interesses pessoais e relações pessoais, por exemplo, pode haver um grupo de alunos na turma que estejam unidos por opiniões, atitudes, simpatias comuns.

Marcar apenas uma oval.

- grupos formais
 grupos informais

5. Que tipos de grupos distinguimos por classificação em termos da forma como um indivíduo está ligado a um grupo?

Marcar tudo o que for aplicável.

- grupos de membros
 grupos abertos
 grupos de referência
 grupos fechados
 grupos canceláveis
 grupos não canceláveis

6. "Estrategicamente para benefícios" refere-se à seguinte forma como podemos tornar-nos membros de um determinado grupo:

Marcar apenas uma oval.

- voluntariamente
 automaticamente
 coerção
 utilitário

7. A interação social é a interação de membros do grupo selecionado, só tem lugar de acordo com regras escritas; cada grupo social tem as mesmas regras de interação, que não dependem da natureza do grupo, das suas atividades, valores do grupo, normas, objetivos.

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

8. O líder formal do grupo é ...

Marcar apenas uma oval.

designado pelo grupo, mas os indivíduos podem não o respeitar.

não é oficialmente eleito para o cargo, mas que é respeitado pelos membros.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Psicologia Social dos processos grupais

Pós-teste

Prezadas/os Estudantes

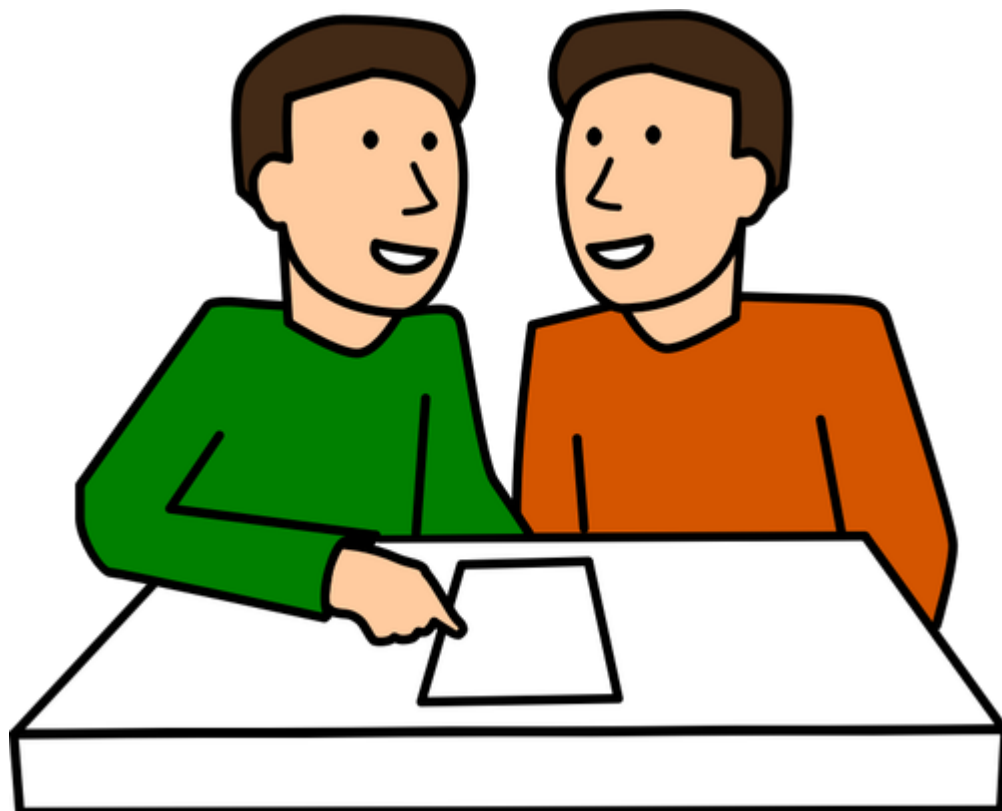
Solicitamos que responda às seguintes questões sobre o tema Grupos em psicologia Social, Grupo Social

1. Caracterize sucintamente o termo grupo social

2. Liste pelo menos 3 aspetos da classificação dos grupos sociais.

3. Escolha um aspeto da classificação dos grupos sociais, nomeie e caracterize brevemente os tipos de grupos da classificação seleccionada.

Aprendizagem Cooperativa Pré-teste



1. A cooperação é uma forma de interação que envolve:

Marcar apenas uma oval.

- apenas dois indivíduos com um objetivo comum
- dois ou mais indivíduos com objetivos diferentes
- dois ou mais indivíduos com um objetivo comum
- dois ou mais indivíduos sem objetivos definidos

2. A que tipo de aprendizagem podemos atribuir a seguinte frase: “Eu alcanço os meus objetivos se os outros também alcançarem os seus”

Marcar apenas uma oval.

- Aprendizagem competitiva
- Aprendizagem cooperativa
- Aprendizagem individualista
- Aprendizagem social

3. Numa organização cooperativa da atividade de aprendizagem, o trabalho dos/as alunos/as

Marcar apenas uma oval.

- é função dos seus objetivos pessoais e as recompensas que recebem dependem da ajuda dos/as colegas
- é função dos objetivos grupais e as recompensas que recebem dependem da ajuda dos/as colegas
- é função dos seus objetivos grupais e as recompensas que recebem são independentes das que recebem os/as colegas.
- é função dos seus objetivos pessoais e as recompensas que recebem dependem da qualidade do seu próprio trabalho

4. Qual das seguintes afirmações não caracteriza a aprendizagem cooperativa?

Marcar apenas uma oval.

- constitui uma alternativa a estruturas competitivas e individualistas
- envolve várias estratégias, com procedimentos diferentes
- conduz a uma aprendizagem ativa e ao envolvimento dos/as alunos/as
- é semelhante ao vulgar trabalho de grupo

5. A interdependência positiva está associada a:

Marcar apenas uma oval.

- finalidades
- recursos
- tarefa
- finalidades, recursos, tarefa e espaço

6. Sobre as estratégias de aprendizagem cooperativa, qual das afirmações é falsa?

Marcar apenas uma oval.

- Podem ser utilizadas em diferentes disciplinas
- Podem ser utilizadas nos vários níveis de escolaridade
- Apenas são utilizadas em contextos formais
- Têm impacto nos resultados sociais e académicos

7. Qual das seguintes estratégias envolve a constituição de grupos de peritos?

Marcar apenas uma oval.

- Think-Pair- Share
- Cooperative scripting
- Jigsaw
- Aprender em conjunto

8. Na aprendizagem cooperativa, a avaliação é:

Marcar apenas uma oval.

- individual
- grupal
- individual e grupal
- não existe avaliação

Aprendizagem Cooperativa Pós-teste

1. Quais as principais características da aprendizagem cooperativa?

2. Descreva duas estratégias de aprendizagem cooperativa.

3. Identifique as etapas de uma aula implementada com recurso à aprendizagem cooperativa.

4. Que vantagens têm sido atribuídas à aprendizagem cooperativa?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Identidade Pré-teste

Responda por favor às seguintes questões.

1. A noção de moratória psicossocial de Erikson é característica da crise:

Marcar apenas uma oval.

- Confiança vs Desconfiança
- Iniciativa vs Culpa
- Identidade vs. confusão de Identidade
- Integridade vs Desespero

2. Na perspetiva de Erikson, a identidade do ego é um processo relacionado:

Marcar apenas uma oval.

- com a pessoa, mas também com a sociedade
- apenas com a pessoa
- apenas com a sociedade
- apenas com a síntese feita por cada pessoa de várias dimensões do desenvolvimento

3. Erikson caracteriza o desenvolvimento como uma série de:

Marcar apenas uma oval.

- fases psicossociais
- fases psicosexuais
- estágios profissionais
- fases morais

4. Na teoria de Erikson sobre o desenvolvimento psicossocial, cada fase é caracterizada por:

Marcar apenas uma oval.

- uma crise psicossocial diferente
- uma escala de realização
- uma decisão sobre questões profissionais
- um dilema moral

5. Depois de Márcia ,a identidade que resulta da exploração de diferentes opções e tomada de decisão:

Marcar apenas uma oval.

- difusão da identidade
- identidade bloqueada
- realização da identidade
- identidade negativa

6. Na teoria do desenvolvimento de Erikson, a adolescência é:

Marcar apenas uma oval.

- uma moratória
- o último estágio do desenvolvimento humano
- o único estágio do desenvolvimento de construção da identidade
- uma fase de tomada de decisões que não podem ser alteradas posteriormente

7. Segundo J. Marcia, que estatuto de identidade é definido pela combinação da experiência de uma crise sem compromissos assumidos?

Marcar apenas uma oval.

- Realização da identidade
- Identidade bloqueada
- Moratória
- Difusão da identidade

8. Erikson argumenta que o lado negativo da fase de identidade versus fase de difusão pode levar o indivíduo a:

Marcar apenas uma oval.

- considerar o mundo externo ameaçador
- sentir dificuldade em fazer escolhas
- avaliar o curso de vida como um fracasso
- desinvestir de relações íntimas

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Identidade Pós-teste

Responda às seguintes questões.

1. Identifique e caracterize os princípios de desenvolvimento propostos por Erikson.

2. Analise as contribuições de Erikson para o estudo da identidade, descrevendo as principais dimensões deste conceito.

3. O que caracteriza o conceito de moratória psicossocial de acordo com Erikson e qual a sua contribuição para a compreensão da construção da identidade?

4. Quais são os estatutos de identidade propostos por J. Marcia e quais os critérios que os definem?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Efeito de expectativa Pré-teste

Responda às seguintes questões.

1. O efeito Pigmalião pode ser considerado um exemplo de:

Marcar apenas uma oval.

- condicionamento operante
- reforço
- profecias de autorealização
- dissonância cognitiva

2. O estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre o efeito de expectativa, conhecido por **efeito Pigmalião**, refere-se

Marcar apenas uma oval.

- ao estudo experimental em meio escolar
- ao estudo experimental com animais em laboratório
- ao estudo em contexto natural
- ao estudo documental sobre crenças sociais

3. Qual dos factores exerce mais influência na expectativa do professor em relação ao aluno?

Marcar apenas uma oval.

- Género
- Realização anterior
- Classe social
- Atração física

4. Entre as variáveis mediadoras do efeito de expectativa qual é a que se relaciona com a oportunidade de resposta dada ao aluno?

Marcar apenas uma oval.

- Apoio emocional
- Input
- Output
- Feedback

5. Entre as variáveis moderadoras do efeito de expectativa qual é a que se relaciona com a idade do aluno?

Marcar apenas uma oval.

- Rigidez cognitiva
- Autoconceito
- Timing na indução das expectativas
- Situações novas ou transições

6. Os resultados da investigação sobre o efeito Pigmalião evidenciam que :

Marcar apenas uma oval.

- as ações de uma pessoa são consistentes com as suas crenças
- comportamentos e ações em relação aos outros influenciam as suas expectativas, comportamentos e desempenho, tanto positiva como negativamente
- as ações de uma pessoa podem tornar-se uma profecia de autorrealização do comportamento dos outros
- todas as opções anteriores estão correctas

7. O Efeito Pigmalião evidencia que o autoconceito é influenciado por:

Marcar apenas uma oval.

- os comentários casuais de estranhos
- a nossa própria disciplina, força de vontade, e força interior
- as nossas observações sobre o mundo que nos rodeia
- as expectativas dos outros significativos

8. Qual é o fator considerado mais importante como mediador do efeito Pigmalião?

Marcar apenas uma oval.

- Clima socioemocional
- Input
- Output
- Feedback

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Efeito de expectativa Pós-teste

Responda às seguintes questões.

1. Em que consiste o efeito de expectativa?

2. Em que medida o efeito de expectativa pode constituir uma explicação para o insucesso escolar?

3. Quais são as principais questões em torno da existência do efeito de expectativa?

4. Como distingue as variáveis mediadoras das variáveis moderadoras sobre este efeito?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Metacognição Pré-teste

Responda, por favor, às seguintes questões.

1. O que não é considerado metacognição?

Marcar apenas uma oval.

- Pensar sobre o pensamento
- Ser informado sobre o que é pensar
- Formular perguntas enquanto pensa
- Ir além do pensamento

2. Por que é importante ensinar os/as estudantes sobre metacognição?

Marcar apenas uma oval.

- Os/as estudantes podem monitorizar o seu processo de aprendizagem e tornarem-se estudantes independentes
- Os/as estudantes sabem exatamente qual o conteúdo que devem aprender
- Promove o apoio das atividades dos/as docentes
- Promove a cooperação entre estudantes

3. O conceito de metacognição é creditado a:

Marcar apenas uma oval.

- Flavell
- Piaget
- Freud
- Erikson

4. Metacognição contribui para:

Marcar apenas uma oval.

- planejar trabalhos de casa para estudantes
- compreender o processo de aprendizagem
- compreender como funciona o ensino

5. Hoje em dia, o âmbito do metacognição inclui:

Marcar apenas uma oval.

- apenas dimensões cognitivas
- dimensões cognitivas e afectivas, bem como processos de monitorização
- apenas processos de monitorização

6. Que estratégia NÃO pode ser considerada estratégia de aprendizagem auto-reguladora?

Marcar apenas uma oval.

- Planear
- Monitorizar
- Avaliar
- Seguir as indicações dos/as docentes para desenvolver a tarefa

7. O que é metacognição?

Marcar apenas uma oval.

- Pensar sobre qual o assunto de um texto
- Criar imagens mentais na mente
- Formular perguntas enquanto lê
- Nenhuma opção está correta

8. Que estratégia pode ser considerada como estratégia de aprendizagem auto-reguladora?

Marcar apenas uma oval.

- Ler
- Resolver exercícios de matemática
- Autoavaliação
- Fazer os trabalhos de casa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Metacognição Pós-teste

Responda, por favor, às seguintes perguntas.

1. Como pode ser definido o conceito de metacognição? Descreva as características chave do conceito.

2. Porque é importante ensinar os/as alunos/as sobre metacognição?

3. Como implementar metacognição no processo de aprendizagem? Apresente exemplos.

4. Quais são as diferenças e semelhanças entre os processos de controlo executivo e o processo regulação executiva, na sequência de Kluwe?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários