

## PERCEÇÕES DE ACEITABILIDADE DOS PSICÓLOGOS SOBRE UM NOVO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Rita Antunes<sup>1,3</sup>, Maryse Guedes<sup>1</sup>, Joana Alexandre<sup>2</sup> & Manuela Veríssimo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>William James Center for Research, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, [rita\\_alex\\_antunes@hotmail.com](mailto:rita_alex_antunes@hotmail.com), [maryseguedes@gmail.com](mailto:maryseguedes@gmail.com), [mveriss@ispa.pt](mailto:mveriss@ispa.pt),

<sup>2</sup>ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa/CIS-ISCTE, Lisboa, Portugal, [joana.alexandre@iscte-iul.pt](mailto:joana.alexandre@iscte-iul.pt)

<sup>3</sup>Hospital CUF Descobertas, Lisboa, Portugal, [rita.r.antunes@cuf.pt](mailto:rita.r.antunes@cuf.pt)

---

**RESUMO:** Os programas de competências socioemocionais têm mostrado ser benéficos para crianças com perturbação de hiperatividade com défice de atenção, sendo escassos os programas desenvolvidos neste âmbito que se direcionam especificamente a crianças com esta perturbação do neurodesenvolvimento. Para dar respostas às limitações existentes nesta área de intervenção, este estudo teve como objetivo explorar as perceções de aceitabilidade de psicólogos portugueses sobre um novo programa de promoção de competências socioemocionais. Dezanove participantes, com especialização em psicologia clínica e/ou educacional e com experiência prévia em trabalho com crianças/jovens foram distribuídos, em quatro grupos focais. Os grupos focais foram moderados por um investigador treinado, seguindo um guião de entrevista semiestruturado. A análise temática dedutiva conduzida por dois investigadores independentes revelou que os psicólogos portugueses percecionaram as dinâmicas, conteúdos e materiais como aceitáveis, sugerindo apenas modificações menores no sentido de: (1) maximizar a generalização de competências, (2) acompanhar os progressos das crianças ao longo do tempo, e (3) atender às especificidades desenvolvimentais e às barreiras práticas ao envolvimento de pais e professores durante a implementação do programa de intervenção.

*Palavras-Chave:* Competências socioemocionais, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, programas de promoção de competências socioemocionais

---

## PSYCHOLOGISTS' PERCEPTIONS OF ACCEPTABILITY ABOUT A NEW SOCIO-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM

**ABSTRACT:** Social and emotional learning programs have shown benefits for children who display hyperactivity disorder and attention deficit. However, few available programs are specifically targeted at children who display this type of neurodevelopmental disorder. To answer current limitations in this intervention area, this study aimed to explore the perceptions of Portuguese psychologists about the acceptability of a new intervention targeted at the promotion of socioemotional skills. Nineteen participants, specialized in Clinical and/or Educational Psychology, with prior

---

<sup>1</sup> Rua Jardim do Tabaco 34, 1149-041, Lisboa, Portugal. Email: [rita.r.antunes@cuf.pt](mailto:rita.r.antunes@cuf.pt)

experience in intervening with children and adolescents, were distributed in four focus groups. The focus groups were conducted by a trained moderator, using a semi-structured interview guide. Globally, the results of the deductive thematic analysis showed that Portuguese psychologists perceptions that the dynamics, contents and materials were acceptable, suggesting only minor modifications: (1) promote the generalization of the learning skills to other naturalistic contexts, (2) monitor children's progress across time and (3) take into account developmental specificities and practical barriers in the involvement of parents and teachers during the implementation of the intervention program.

*Keywords:* Socioemotional skills, hyperactivity disorder and attention deficit, socio-emotional learning programs

---

Recebido em 27 de novembro de 2020/ Aceite em 23 de maio de 2021

Ao longo dos últimos anos, tem existido um crescimento exponencial de crianças diagnosticadas com perturbações de neurodesenvolvimento (Alabaf et al., 2019; Haskell, 2020). Segundo Oliveira e colaboradores (2012), este grupo de patologias tem por base anomalias neurológicas ou sensoriais de carácter permanente e afetam a cognição, a comunicação, a linguagem, a motricidade, a atenção, a socialização, o comportamento ou a aprendizagem escolar, limitando a integração social de modo autónomo. Entre as perturbações de neurodesenvolvimento, a perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) é uma das mais prevalentes, afetando 3 a 5% das crianças em idade escolar (Neto & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas, 2014). Tendo em conta que a PHDA não tem cura, é importante que os sintomas sejam reduzidos e monitorizados de forma eficaz através de uma abordagem multimodal, promotora da aprendizagem socioemocional (Rief, 2012).

A aprendizagem socioemocional (SEL) define-se como um processo onde crianças, jovens e adultos “adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis.” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012, p. 4). A SEL permite a articulação dos conhecimentos adquiridos em contexto académico com o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais ao sucesso escolar, social e laboral (Coelho et al., 2016), nomeadamente da capacidade de autorregulação que integra competências de regulação cognitiva, comportamental e emocional (Wilson et al., 2001).

A capacidade de regulação cognitiva permite à criança ajustar o comportamento ao objetivo, planear uma tarefa e ter a concentração necessária à sua realização, solucionar um problema, coordenar tarefas, tomar decisões conscientes e, inibir impulsos para melhor ajustar uma resposta (Williford et al., 2013). Por sua vez, a capacidade de regulação comportamental relaciona-se com a monitorização dos impulsos e da irrequietude motora (Williford et al., 2013). Por último, as dificuldades de regulação podem ser expressas de forma emocional, através de sentimentos de tristeza e ansiedade excessivas (Casali-Robalinho et al., 2015).

A investigação evidenciou que as crianças com maior capacidade de regulação cognitiva, comportamental e emocional apresentam um comportamento mais positivo na sala de aula, um melhor desempenho académico e social e melhores indicadores de saúde física e mental (Jones et al., 2015; Jones et al., 2017; Moffit et al., 2011). Por sua vez, os estudos evidenciaram que as crianças com dificuldades na autorregulação apresentam menor capacidade de adaptação e maior risco de desenvolver perturbações psiquiátricas, dependência de substâncias e problemas de integração social (Daly et al., 2015; Daly et al., 2016).

Nas últimas décadas, tem existido um forte investimento em programas de promoção, prevenção e intervenção ao nível das competências socioemocionais em contexto escolar (Carvalho et al., 2016).

Os programas SEL em contexto escolar “promovem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, emocionais e sociais” (Carvalho et al., 2016, p. 21). Fundamentam-se em processos de ensino-aprendizagem centrados na criança para ensinar, modelar, praticar e aplicar competências que (1) facilitam o desempenho consistente e bem-sucedido de determinada tarefa, (2) aumentam o autoconceito das crianças, e (3) estimulam o “pensar antes de agir”, ajudando a melhorar o autocontrolo, a flexibilidade cognitiva, a relação com os pares e a reduzir a impulsividade (Lin & Bratton, 2015; Zins et al., 2004). A investigação associou a participação neste tipo de programas a melhorias significativas ao nível do bem-estar e da saúde, dos resultados académicos e da prevenção de comportamentos de risco (Carvalho et al., 2016, Durlak et al., 2010).

Por outro lado, os estudos salientaram a eficácia dos programas de intervenção que se baseiam numa estrutura colaborativa para fomentar aprendizagens académicas, sociais e emocionais e se centram não apenas nas crianças, mas também nos adultos que as rodeiam (Weissberg et al., 2015). Segundo Durlack et al. (2011), estes tipos de programas contribuem para uma melhoria significativa das competências socioemocionais, dos comportamentos pró-sociais, da autoimagem e do rendimento escolar e para uma diminuição dos comportamentos antissociais e de problemas de internalização. Os seus benefícios são particularmente evidentes, quando iniciados durante o primeiro ciclo de escolaridade (Moldavsky et al., 2013).

A literatura também refere que os programas baseados em técnicas de intervenção comportamental surgem como benéficos para o desenvolvimento de competências socioemocionais e a diminuição de comportamentos desadequados em crianças, pais e professores, principalmente na presença de perturbações neurodesenvolvimentais (Daly et al., 2007). Relativamente à PHDA, as intervenções mais eficazes fundamentam-se numa abordagem multimodal baseada em técnicas cognitivo-comportamentais, centradas no contexto da sala de aula, nas aprendizagens académicas, na relação com os pares e no treino de competências parentais, no contexto das quais o adulto funciona como um mediador (Daly et al., 2007).

São vários os programas de promoção de competências validados para a população portuguesa, tais como o *Devagar se vai ao Longe* (Raimundo, 2007), o *Crescer a Brincar* (Moreira et al., 2010) ou o *Viver as Emoções* (Pereira & Marques-Pinto, 2017). Apesar do seu contributo, estes programas não se centram especificamente no desenvolvimento de competências socioemocionais, destinam-se a crianças/jovens com idades variáveis (8-16 anos) e não envolvem diretamente os pais e os professores na intervenção.

Face às necessidades de intervenção no contexto nacional, desenvolvemos um novo programa de intervenção destinado a crianças dos 8 aos 12 anos e aos seus pais e professores. Porém, a introdução de um novo programa de intervenção exige a avaliação prévia das perceções dos profissionais que trabalham com o público-alvo acerca da sua aceitabilidade, na medida em que estas podem influenciar a sua implementação e efetividade futura (Carter, 2008). Este estudo teve como objetivo explorar as perceções dos psicólogos portugueses sobre a aceitabilidade da estrutura, dos conteúdos, dinâmicas e materiais do novo programa de intervenção “O Mundo dos Intergalácticos”, assim como possíveis sugestões de modificação, antes da sua implementação.

## MÉTODO

### *Participantes*

A amostra foi constituída por 19 psicólogos. Os critérios de inclusão no estudo foram: 1) especialização em psicologia clínica e/ou educacional; 2) experiência prévia em trabalho com

crianças/jovens e/ou com os seus pais e professores; 3) capacidade de compreender e comunicar em língua portuguesa. O Quadro 1 sumaria as características sociodemográficas dos participantes.

**Quadro 1.** Características Sociodemográficas da Amostra e de Cada Grupo Focal

	<b>Total (N = 19)</b>	<b>GF1 (n = 5)</b>	<b>GF2 (n = 5)</b>	<b>GF3 (n = 4)</b>	<b>GF4 (n = 5)</b>
	<i>M (SD)/n (%)</i>	<i>M (SD)/n (%)</i>	<i>M (SD)/n (%)</i>	<i>M (SD)/n (%)</i>	<i>M (SD)/n (%)</i>
Idade	38,05 (6,40)	37,80 (2,06)	36,20 (2,63)	37,00 (1,47)	41,00 (4,59)
Sexo					
Feminino	19 (100)	5 (100)	5 (100)	4 (100)	5 (100)
Habilitações literárias					
Licenciatura	6 (32)	0 (0)	1 (20)	2 (50)	3 (60)
Mestrado ou equivalente	10 (53)	3 (60)	3 (60)	2 (50)	2 (40)
Pós-graduação	2 (10)	1 (20)	1 (20)	0 (0)	0 (0)
Doutoramento	1 (5)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Duração da experiência profissional	13,79 (5,74)	14,00 (2,61)	12,00 (2,81)	13,75 (1,55)	15,40 (3,47)
Dinamização prévia de grupos de crianças ou jovens	12 (63)	4 (80)	4 (80)	3 (75)	1 (20)

### *Material*

*Questionário de Dados Sociodemográficos:* Este questionário permitiu recolher informação relativamente ao sexo, idade, habilitações literárias, anos de experiência profissional e experiência prévia na dinamização de grupos com crianças/jovens.

*Guião semiestruturado:* Este guião foi desenvolvido, segundo as recomendações de Krueger e Casey (2014). Iniciou-se com uma introdução sobre os objetivos e procedimentos do estudo antes de solicitar aos participantes para se apresentarem brevemente. Num primeiro momento, foram colocadas aos participantes uma questão introdutória (definição de comportamento desadequado) e uma questão de transição para estimular a reflexão sobre as características fundamentais a programas de intervenção para a promoção de comportamentos adaptados. Após a apresentação breve do programa, foram introduzidas as questões-chave para explorar a aceitabilidade da estrutura, conteúdos, dinâmicas e materiais e solicitadas possíveis sugestões de modificação. O guião concluiu com uma questão de fecho em que foi solicitado aos participantes para destacarem um ponto forte e um aspeto a melhorar no programa de intervenção.

### *Procedimento*

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais vasto intitulado “O Universo dos Intergalácticos – Uma Aventura dos Sentimentos e dos Comportamentos”. Foi aprovado pela Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário. Os dados foram recolhidos em dezembro de 2018. A amostra foi recolhida por conveniência, i.e. foram contactados psicólogos da rede de contactos da equipa de investigação que preenchem os critérios de inclusão no estudo e que foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Àqueles que concordaram participar, foi

## ACEITABILIDADE DE UM NOVO PROGRAMA

solicitado o preenchimento de um consentimento informado e de um questionário sociodemográfico. Os grupos focais foram agendados, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Cada grupo focal teve uma duração de aproximadamente 120 minutos e foi moderado por uma investigadora treinada, em locais calmos e que asseguravam a confidencialidade dos dados. Depois da revisão dos objetivos e procedimentos, a moderadora obteve a autorização para a gravação áudio e vídeo do grupo focal. A discussão foi conduzida, seguindo um guião semiestruturado (cf. Instrumentos).

### *Intervenção*

“O Mundo dos Intergalácticos” fundamenta-se nos princípios teóricos que reconhecem que as competências socioemocionais são um constructo organizador da primeira infância, tendo por base o processo de vinculação estabelecido com as figuras de referência e a relação entre as crianças e os seus pares (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005; Waters & Sroufe, 1993). A revisão da literatura empírica e a construção de materiais clínicos multimodais (Antunes, 2018) permitiu identificar as áreas fragilizadas na presença de PHDA em idade escolar. Estes fundamentos teóricos, empíricos e clínicos conduziram ao desenvolvimento de um novo programa de intervenção, composto por 12 sessões de 90 minutos com periodicidade semanal ou bissemanal, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, aos seus pais e professores. Esta faixa etária foi priorizada, porque corresponde ao período desenvolvimental onde existe uma maior predisposição para a aprendizagem por modelagem e durante o qual as crianças continuam a atribuir importância ao feedback dos adultos significativos e a manter o interesse pelo jogo simbólico e criativo (Lucas & Soares, 2013).

O Quadro 2 sumaria os conteúdos, dinâmicas e intervenientes de cada sessão do programa de intervenção.

**Quadro 2.** Conteúdos, Intervenientes e Dinâmicas das Sessões do Programa Multimodal “O Mundo dos Intergalácticos”

Sessão	Intervenientes	Conteúdos principais	Dinâmicas principais
1	Pais e Professores	1. Apresentação do Programa de Intervenção 2. Identificação das temáticas mais frágeis do comportamento das crianças 3. Definição de estratégias para a promoção de comportamentos adequados	“O Baú das Expectativas Intergalácticas” “Comunicação entre Planetas Casa e Escola” “O meu Passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
2	Crianças e Pais	1. Apresentação do Programa às Crianças. 2. Intervenção ao nível dos processos autorregulatórios.	Momento de relaxamento “Pais e Filhos na Galáxia das Sensações” “O meu Passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes” “Um dia Intergaláctico”
3	Crianças	1. Intervenção ao nível dos processos autorregulatórios	“A Escola na Galáxia do Comportamento” “Os meus superpoderes”
4	Crianças	1. Intervenção ao nível das estratégias de autocontrolo, de irrequietude e de Impulsividade.	“O Teatro das Emoções Intergalácticas” “O Espelho Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
5	Crianças	1. Intervenção ao nível do conceito da atenção plena.	“O Relaxamento Intergaláctico” “Uma maçã na Galáxia do Comportamento” “Os meus superpoderes”
6	Crianças	1. Intervenção ao nível da atenção e da irrequietude motora	“Descobre os objetos Intergalácticos” “A Festa no Espaço” “Os meus superpoderes”
7	Crianças	1. Intervenção em termos socioemocionais	“Uma Estátua na Galáxia do Comportamento” “Um brinde à União Intergaláctica” “Os meus superpoderes”
8	Crianças	1. Intervenção em termos socioemocionais – continuação	“O meu amigo Intergaláctico” “As emoções no Espaço” “Os meus superpoderes”
9	Professores e Crianças	1. Promoção de Comportamentos Adequados no Contexto Escolar	“Comportamentos Espaciais na Escola das Estrelas” “A Escola Intergaláctica” “Os meus superpoderes”
10	Pais e Crianças	1. Promoção de Comportamentos Adequados no Contexto Familiar	“Comportamentos Espaciais na Casa dos Intergalácticos” “Uma Casa em Marte” “Os meus superpoderes”
11	Professores, Pais e Crianças	1. Ensino da Interação mediante o Jogo 2. Treino da Interação mediante o Jogo	“A nossa Viagem Intergaláctica” “Novo passaporte Intergaláctico” “Os meus superpoderes”
12	Pais e Professores	1. Término do Programa de Intervenção	Dinâmica de Boom-final Entrega do Passaporte Intergaláctico “Os meus superpoderes”

## ACEITABILIDADE DE UM NOVO PROGRAMA

O programa de intervenção integra o reforço positivo ao longo da sua aplicação (i.e., atribuição de uma imagem representando um superpoder no final de cada sessão), consistentemente com a literatura que mostrou que esta é uma das técnicas com efeitos maiores nos programas de intervenção destinados à redução dos comportamentos problemáticos das crianças (Leijten et al., 2019).

### *Análise de dados*

Os grupos focais foram transcritos integralmente, com recurso a nomes fictícios. Os dados recolhidos foram analisados com o QSR NVivo Pro 11.

Tendo em conta o objetivo do estudo, foram apenas analisadas as respostas às questões-chave do guião semiestruturado. Foi conduzida uma análise temática, seguindo os procedimentos de Braun e Clarke (2006). Os dados foram codificados em temas e subtemas, analisados, revistos e interrelacionados. A análise dos dados considerou a frequência, extensão, intensidade, especificidade, consistência interna e importância percebida dos temas/subtemas em cada grupo (Krueger & Casey, 2014).

Os dados foram analisados por dois investigadores independentes, de modo a calcular as percentagens de acordo intercodadores e os kappas de Cohen, interpretados como: baixos ( $< 0,40$ ), satisfatórios ( $0,40-0,75$ ) e excelentes ( $> 0,75$ ).

## RESULTADOS

Os temas e subtemas identificados na análise temática são apresentados no Quadro 3. Os valores de kappas de Cohen variaram entre 0,43 e 1.

**Quadro 3.** Frequência e Extensão dos Temas e Subtemas Relacionados com as Percepções de Aceitabilidade em Relação à Estrutura, Dinâmicas e Conteúdos, Intervenientes e Materiais do Programa “O Mundo dos Intergalácticos”

Temas e subtemas	GF1		GF 2		GF 3		GF 4		Total		Média	
	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part.	Ref.	Part	% ac.	Kappas
<b>Estrutura Geral do Programa</b>	48	4	108	5	44	4	80	5	280	18	90,94	0,52
Papel do Dinamizador	41	4	33	5	38	4	43	4	155	17	94,71	0,48
Público-alvo	0	0	42	5	2	2	12	3	56	10	97,26	0,46
Contexto de Aplicação	7	1	8	1	1	1	25	4	41	7	99,16	0,44
Duração, Número e Periodicidade das Sessões	0	0	10	3	0	0	0	0	10	3	99,95	0,96
<b>Intervenientes</b>	0	0	16	4	38	4	43	4	97	12	99,05	0,80
Participação dos Pais	0	0	16	4	30	4	43	4	89	12	98,95	0,69
Professores – desmotivação da classe	0	0	0	0	5	1	0	0	5	1	100	1
Resistência na participação dos formandos por parte dos pais	0	0	0	0	3	1	0	0	3	1	99,90	0,82
<b>Dinâmicas</b>	28	4	78	5	61	4	114	5	281	18	95,77	0,74
Sugestões	16	3	78	5	39	4	107	5	240	17	96,74	0,69
Dinâmicas Cognitivas	12	2	0	0	5	3	2	1	19	6	98,94	0,43
Dinâmicas e faixa etária	0	0	0	0	8	3	5	2	13	5	99,97	0,98
Componente de reflexão e autoconhecimento	0	0	0	0	9	1	0	0	9	1	99,95	0,89
<b>Materiais</b>	0	0	15	3	3	2	0	0	18	5	100	1

**Nota:** “GF” remete para Grupo Focal. Ref. remete para o número de referências em cada tema e subtema. Part. remete para o número de participantes que referiu determinado tema e subtema. % ac remete para percentagem de acordo.

*Estrutura do programa*

Todos os grupos focais (GF) abordaram o *papel do dinamizador*. Embora tenham reconhecido a importância de capacitar adultos de referência em contexto educativo, os grupos consideraram que a equipa deve incluir um dinamizador com formação em Psicologia para identificar sinais de alarme e gerir comportamentos problemáticos no grupo. Helena (Grupo Focal 1 [GF1]) explicou:

*“(...) a capacidade que o dinamizador tem que ter neste programa, que é ouvir, integrar e devolver, portanto...”*

O GF1 e o grupo focal 2 (GF2) destacaram a relevância de o dinamizador ser capaz de comunicar com diferentes públicos, de estabelecer relações de confiança com as crianças, evitando a comparação social negativa no contexto do grupo e demonstrando flexibilidade para se adaptar e funcionar como um modelo para os participantes.

Embora tenha sido abordado em todos os grupos, o *contexto de aplicação* mereceu particular atenção por parte do grupo focal 4 (GF4). Este grupo antecipou dificuldades na integração do programa no horário das atividades letivas e recomendou a articulação com parceiros estratégicos (associações de pais, ATLS) para facilitar a sua implementação após as atividades letivas. Os GF1 e GF4 valorizaram ainda a implementação do programa de intervenção de forma inclusiva e universal, como explicado por Laura (GF1):

*“Nem precisamos de estar a falar na prevenção, porque já na expectativa mais uma vez de que vai correr mal, é mesmo na questão de (...) as nossas crianças têm de crescer com valores e trabalhar comportamentos de suporte... E estes comportamentos são trabalhados, são os emocionais, os cognitivos e (...) deviam ser trabalhados logo de início, portanto eu vejo mais do que o sucesso para os comportamentos, vejo isto como o futuro, porque cabe-nos a nós trabalhar isto... Até porque nós, e os que vêm, tem de perceber que isto pode ser um bom exercício para os professores, para os educadores, começarem a trabalhar de uma forma precoce com os nossos miúdos.”*

Todos os grupos abordaram o *público-alvo*, com exceção do GF1. Por um lado, os GF2 e GF4 salientaram a necessidade de atender às dinâmicas pré-existentes no grupo-turma e às especificidades desenvolvimentais para constituir os grupos de intervenção. Anabela (GF2) referiu:

*“A nível de desenvolvimento, nós temos diferenças...significativas, e também como gerir isso em termos da própria estratégia da sessão... Quer a nível da capacidade de concentração, quer a nível da capacidade de envolvimento nas diferentes sessões, quer a nível das próprias sessões, das próprias dinâmicas apresentadas, e também daquilo que eles próprios tiram dessa capacidade cognitiva de refletir sobre o que é trabalhar.”*

O grupo focal 3 (GF3) e o GF4 anteciparam a necessidade de o dinamizador estar preparado para lidar com níveis reduzidos de literacia emocional, diferentes tipos de comportamentos problemáticos e respostas educativas (e.g., reforço do comportamento desadequado) que contribuem para a sua manutenção ao longo do tempo.

O subtema relacionado com a *duração, número e periodicidade das sessões* foi exclusivamente abordado pelo GF2. Este grupo mostrou dúvidas quanto à adequação da duração prevista das sessões (i.e., 90 minutos), na medida em que excede os tempos letivos praticados em contexto escolar.

*Intervenientes*

Este tema emergiu espontaneamente no decorrer da discussão na maioria dos grupos focais. Todos os grupos, à exceção do GF1, anteciparam dificuldades na *participação dos pais*, especialmente devido ao número de sessões. Anabela (GF2) referiu:

*“(...) relativamente (...) aos intervenientes, acho que no meu ideal ao nível dos pais irem colaborar num mundo real, isto é muito difícil, e pensando nos agrupamentos de escolas onde nós estamos, é algo quase impossível.”*

Face a estas dificuldades, os GF2, GF3 e GF4 debateram sugestões para facilitar a participação dos pais, nomeadamente aproveitar oportunidades naturais de deslocação dos pais à escola. Os GF3 e GF4 abordaram a possibilidade de envolver outros cuidadores (e.g., avós), capazes de transmitir os conteúdos aos pais, e a importância de privilegiar atividades dinâmicas para maximizar a adesão ao programa.

Apenas o GF3 antecipou a possibilidade de a *resistência à participação dos formandos por parte dos pais* e a *desmotivação dos professores* influenciarem negativamente a adesão ao programa. Por um lado, a *resistência à participação dos formandos por parte dos pais* foi associada à reticência comumente manifestada em relação ao envolvimento das crianças em avaliações e intervenções psicológicas em contexto escolar, especialmente na ausência de problemas socioemocionais identificados no contexto da família. Por outro lado, a *desmotivação da classe dos professores* devido à sobrecarga laboral foi considerada como uma potencial barreira à sua participação no programa.

### *Dinâmicas e conteúdos das sessões*

Todos os grupos valorizaram a aceitabilidade das dinâmicas, conteúdos e sequência das competências trabalhadas. Apenas a aceitabilidade das dinâmicas cognitivas não foi consensual nos grupos. À exceção do GF2, todos os grupos reconheceram a mudança de paradigma associada à introdução de *dinâmicas cognitivas* da primeira para a segunda sessão, envolvendo mais o pensamento, a autorreflexão e a capacidade de expressão das crianças. Enquanto GF3 valorizou a importância do *componente de autorreflexão e autoconhecimento* para as crianças, o GF1 salientou o carácter protetor das dinâmicas cognitivas para as crianças, numa fase inicial de interação com o dinamizador, sem os adultos de referência. Porém, os GF3 e GF4 manifestaram alguma preocupação em relação ao nível de abstração subjacente às dinâmicas cognitivas. Rosa (GF3) sugeriu:

*“deviam fazer um desenho (...), escrevendo depois um sentimento ou uma sensação, e eu não sei se... se eles conseguem fazer isso, eu acho que isto implica uma abstração grande”.*

Os GF2 e GF3 anteciparam dificuldades na implementação de *dinâmicas* relacionadas com a autorreflexão *para a faixa etária* dos 8-9 anos, tal como explicitado por Susana (GF3):

*“(...) se nós tivermos um grupo com 8 anos, nós vamos ter crianças que até podem ter uma excelente criatividade e que já conseguem muito mais chegar a esta parte abstrata, mas depois vamos ter outras que não (...). umas poderão ajudar outras, mas não sei se não poderá ser aqui alguma barreira”*

Os grupos fizeram *sugestões* de modificações menores para maximizar a adesão dos intervenientes e os benefícios do programa. Enquanto o GF4 sugeriu a avaliação da satisfação das crianças no final de cada sessão, os GF1, GF2 e GF3 recomendaram a devolução de informação aos pais acerca os progressos dos seus filhos a meio do programa de intervenção, a generalização de materiais, conteúdos e/ou dinâmicas aos contextos familiar e escolar para consolidar as competências aprendidas e a introdução de sessões de follow-up para monitorizar a manutenção das competências adquiridas após a conclusão do programa. Sara (GF2) mencionou:

*“(...) no meio destas sessões (...) poderíamos ter alguma coisa que eles [as crianças] retornassem à família (...) algum material que eles possam dar aos pais, construir com eles e devolverem na semana seguinte (...) nada muito trabalhoso, nada muito complexo, mas qualquer coisa pontual que vá continuando a manter esta ligação com as famílias”*

Os GF3 e GF4 sugeriram a introdução de estratégias complementares para tornar as dinâmicas focadas na partilha das emoções menos expositivas e complexas para as crianças (e.g., cartões de identificação das diferentes emoções ou mimetização das emoções), o recurso a técnicas imagéticas para fomentar a mobilização de competências de autorregulação em momentos indutores de *stress* (metáfora do “lugar seguro”) e a consolidação da prática do relaxamento como parte integrante de todas as sessões. Graça (GF3) explicou:

*“Se for um grupo de 10, é provável que ao fim de 6 emoções ou 7 se esgote, e, portanto, eu, quer na sessão 4, quer na sessão 8, levaria algum material de retaguarda para o caso de eles não conseguirem identificar. Então escolhe aqui uma destas (...), retirando aquelas que já foram identificadas, portanto sobram outras tantas ...”*

### *Materiais*

Os GF2 e GF3 valorizaram a aceitabilidade dos *materiais*, nomeadamente o componente visual e apelativo do passaporte dos superpoderes e os benefícios associados à sua devolução ao contexto familiar. Anabela (GF2) referiu:

*“Eu gosto imenso desta ideia do passaporte. Acho que é giro esse sistema... e a ideia de levar para casa, faz com que os pais até possam (...) depois usar esta linguagem. Ter em casa os superpoderes para eles os irem buscar quando precisam. Acho que passa para os pais material palpável do que se forem tudo da parte cognitiva”.*

## DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo explorar as perceções dos psicólogos sobre a aceitabilidade da estrutura, dinâmicas, conteúdos e materiais do programa “O Mundo dos Intergalácticos” antes da sua implementação.

Globalmente, os psicólogos valorizaram a aceitabilidade das dinâmicas, conteúdos e sequência das competências trabalhadas. Porém, a aceitabilidade das dinâmicas cognitivas foi menos consensual, tendo sido antecipadas dificuldades relacionadas com o nível de abstração necessário para os participantes mais novos. No mesmo sentido, os participantes sublinharam a importância de atender às especificidades desenvolvimentais para a constituição dos grupos, de modo a assegurar uma maior homogeneidade na aquisição das competências aprendidas. Estes resultados podem ser compreendidos à luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. De facto, a faixa etária à qual se destina “O Mundo dos Intergalácticos” abrange crianças dos 8 aos 12 anos. Segundo a teoria de Piaget, as crianças que têm aproximadamente 7 a 11 anos apresentam ainda um pensamento lógico limitado ao concreto, isto é, àquilo que reconhecem, tendo maior dificuldade no pensamento dedutivo (Lourenço, 2010). A aquisição do pensamento hipotético dedutivo ocorre presumivelmente entre os 11 e os 12 anos no estágio das operações formais (Lourenço, 2010), o que pode justificar as dificuldades antecipadas pelos psicólogos na adesão das crianças às dinâmicas cognitivas.

Os psicólogos valorizaram ainda a aceitabilidade dos materiais, nomeadamente o componente visual e apelativo do passaporte. Tal pode relacionar-se com o estágio de desenvolvimento cognitivo (estágio das operações concretas) da maioria das crianças a que o programa se destina. De facto, as crianças podem beneficiar da possibilidade de ter consigo, mexer e visualizar os materiais de forma concreta, tendo em conta as dificuldades no pensamento dedutivo (Lourenço, 2010). Por outro lado, estes resultados aproximam-se de estudos anteriores que mostraram que, na faixa etária dos 7 aos 13 anos, alguns dos sinais relevantes da PHDA são a inquietude, a desorganização, a dificuldade em

cumprir uma tarefa até ao fim, a desatenção, etc. (Neto & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas, 2014). Face a estes sinais, é possível que a componente apelativa do material faça com que as crianças possam estar mais atentas à tarefa e, de forma consequente, assimilarem mais facilmente as ideias apresentadas pelo dinamizador (Parker, 2011).

Relativamente às modificações menores sugeridas, os participantes salientaram a importância da generalização aos contextos naturais, com base na partilha de materiais com a escola e a família. Estes resultados podem ser compreendidos com base no modelo teórico de Sroufe que fundamentou o desenvolvimento de “O Mundo dos Intergalácticos” segundo o qual as competências socioemocionais têm por base, quer o processo de vinculação estabelecido com as figuras de referência, quer a relação entre pares (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 2005; Waters & Sroufe, 1993). Segundo o modelo ecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a escola também é um contexto central de desenvolvimento. De facto, a escola oferece um espaço social para a aprendizagem através da interação com pares, professores e encarregados de educação (Zins et al., 2004).

Por outro lado, a monitorização dos progressos sugerida pelos psicólogos parece consistente com a necessidade da avaliação contínua da implementação e dos resultados dos programas de intervenção para comprovar a eficácia da aplicação e das metodologias (CASEL, 2012; Greenberg et al., 2003). A sugestão de reforçar o enfoque na promoção da capacidade de regulação emocional (relaxamento, técnicas imagéticas, simplificação das dinâmicas emocionais) parece consistente com o reconhecimento de que esta competência está diretamente implicada na (in)existência de psicopatologia no âmbito da abordagem transdiagnóstica na intervenção com crianças (Aldao, 2012). Para esse objetivo, os participantes reconheceram os benefícios das técnicas cognitivo-comportamentais, nomeadamente das terapias de terceira geração (e.g., “lugar seguro” e reflexão sobre valores) baseadas nas terapias de aceitação e compromisso e mindfulness (Pérez-Álvarez, 2012). Estes resultados são consistentes com a ideia de que estas técnicas apresentam benefícios para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a diminuição dos comportamentos desadequados, particularmente na presença de perturbações neurodesenvolvimentais e PHDA (Daly et al., 2007).

Relativamente à estrutura do programa, os psicólogos discutiram sobretudo a importância de o dinamizador ser dotado de competências técnicas e interpessoais específicas. Estes resultados são consistentes com a investigação anterior que mostrou que os programas SEL devem ser aplicados por dinamizadores com formação específica na área da promoção de competências, desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças e com treino específico na aplicação dos programas (CASEL, 2012).

As perspetivas dos psicólogos parecem ainda consistentes com a relevância dos programas de intervenção baseados numa estrutura colaborativa que envolvem não apenas as crianças, mas também os adultos significativos (Weissberg et al., 2015) e da sua implementação o mais precocemente possível na vida das crianças (Moldavsky et al., 2013). No entanto, os participantes anteciparam algumas barreiras à implementação do programa em contexto escolar e ao envolvimento dos pais. Estes resultados aproximam dos encontrados em estudos empíricos anteriores (Pinkelman et al., 2015) que evidenciaram que a (in)disponibilidade de apoio por parte da direção da escola, dos professores e da restante comunidade escolar, a (in)existência de recursos para a aplicação das intervenções, o (des)alinhamento das mesmas com as políticas e prioridades da escola e a logística (e.g., horários) podem funcionar como barreiras ou facilitadores para a implementação de intervenções em contexto escolar. Por outro lado, as dificuldades antecipadas pelos participantes no envolvimento dos pais aproximam-se daquelas que foram identificadas em investigações anteriores, nomeadamente a não-identificação de potenciais benefícios (para si e para os seus filhos), principalmente em intervenções de natureza preventiva, e a existência de constrangimentos temporais

que limitam a participação parental (Dumas et al., 2007). Assim, os nossos participantes procurarem identificar fatores que podem maximizar o envolvimento da família na intervenção, tais como a marcação das sessões aquando oportunidades naturais de deslocação à escola por parte dos pais, a inclusão de outros cuidadores mais disponíveis ou a utilização de metodologias de intervenção mais dinâmicas.

Este é o primeiro estudo qualitativo que explorou a aceitabilidade da estrutura, dinâmicas, conteúdos e materiais de “O Mundo dos Intergalácticos” antes da sua implementação em Portugal. No entanto, este estudo não se encontra isento de limitações. A amostra foi apenas constituída por participantes do sexo feminino que se encontravam a residir/trabalhar na região da Grande Lisboa. O formato de grupo e a familiaridade do moderador com alguns participantes podem ter contribuído para a desejabilidade ou inibição de algumas respostas. Tendo em conta o objetivo deste estudo, conduzimos uma análise temática baseada numa abordagem descritiva que considerou a frequência, extensão, intensidade, especificidade, consistência interna e perceção de importância dos temas. Porém, não analisamos as interações de grupo que, por vezes, são valorizadas na análise de dados provenientes de grupos focais (Krueger & Casey, 2014). Por último, não procedemos à triangulação dos resultados com outros métodos (e.g., questionários de autorresposta) para alargar a compreensão acerca das perceções dos psicólogos portugueses sobre a aceitabilidade do programa.

Sugere-se que estudos futuros ultrapassem estas limitações metodológicas e explorem a aceitabilidade do programa a nível nacional, identificando possíveis diferenças nos resultados, de acordo com a área geográfica.

## REFERÊNCIAS

- Alabaf, S., Gillberg, C., Lundstrom, S., Lichtenstein, P., Kerekes, N., Rastam, M., & Anckarsater, H. (2019). Physical health in children with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 83-95. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3697-4>
- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, *17*(3), 261–277. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Antunes, R. (2018). *Os Intergalácticos - Uma aventura do comportamento*. Ideias com histórias.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Carter, S. L. (2008). A distributive model of treatment acceptability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*, 411-420.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar* (1ª parte). Direção Geral de Saúde.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como predictoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *31*(3), 321-330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, *1*(34), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Author.
- Daly, B., Creed, T., Xanthopoulos, M., & Brown, R. (2007). Psychosocial treatments for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology Review*, *17*, 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11065-006-9018-2>
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science*, *26*(6), 709-723. <https://doi.org/10.1177/0956797615569001>
- Daly, M., Egan, M., Quigley, J., Delaney, L., & Baumeister, R. F. (2016). Childhood self-control predicts smoking throughout life: Evidence from 21,000 cohort study participants. *Health Psychology*, *35*(11), 1254-1263. <https://doi.org/10.1037/hea0000393>
- Dumas, J., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. (2007). From intent to enrollment, attendance and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, *16*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9042-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45*(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Haskell M.A.M. (2020). Neurodevelopmental disorders in children. In: Noland D., Drisko J., & Wagner L. (Eds), *Integrative and Functional Medical Nutrition Therapy*. Humana, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-30730-1\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30730-1_30)
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, *105*, 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. M. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, *27*(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, J., Hutchings, J., Schutz, S., Knerr, W., & Overbeek, G. (2019). What to teach parents to reduce disruptive child behaviors: Two meta-analyses of parenting program components. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(2), 180-190. <https://doi:10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- Lin, Y., & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, *93*(1), 45-58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Lourenço, O. (2010). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo - Teoria, dados e implicações*. (2<sup>a</sup>ed., 3<sup>a</sup>reimp.). Edições Almedina, SA.

- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being, *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26(3), 137-147. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: Role of subtype and gender. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00653.x>
- Moreira, P.A.S, Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P. & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Neto, A. S. & Equipa de Neurodesenvolvimento do Hospital CUF Descobertas (2014). *Hiperatividade e défice de atenção*. Editora Verso de Kapa.
- Oliveira, G., Duque, F., Duarte, C., Melo, F., Teles, L., Brito, M., Vale, M. C., Guimarães, M. J., & Gouveia, R. (2012). Pediatria do neurodesenvolvimento. Levantamento nacional de recursos e necessidades. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 43(1), 1-7.
- Parker, H. C. (2011). *Desordem por défice de atenção e hiperatividade - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2017). Including educational dance in an after-school socioemotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.004>
- Pérez-Álvarez, M. (2012). Third-generation therapies: Achievements and challenges. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 291-310.
- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplca, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40(3), 171-183. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.171>
- Raimundo, R. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais: Devagar se vai ao longe*. Manual não-publicado.
- Rief, S. (2012). *How to reach and teach children with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions*. John Wiley & Sons.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48-70). Guilford.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1993). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, &

- T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Williford, A.P., Vick Whittaker, J.E., Vitiello, V. E., & Downer, J.T. (2013). Children’s engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviours: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*(3), 247-272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.