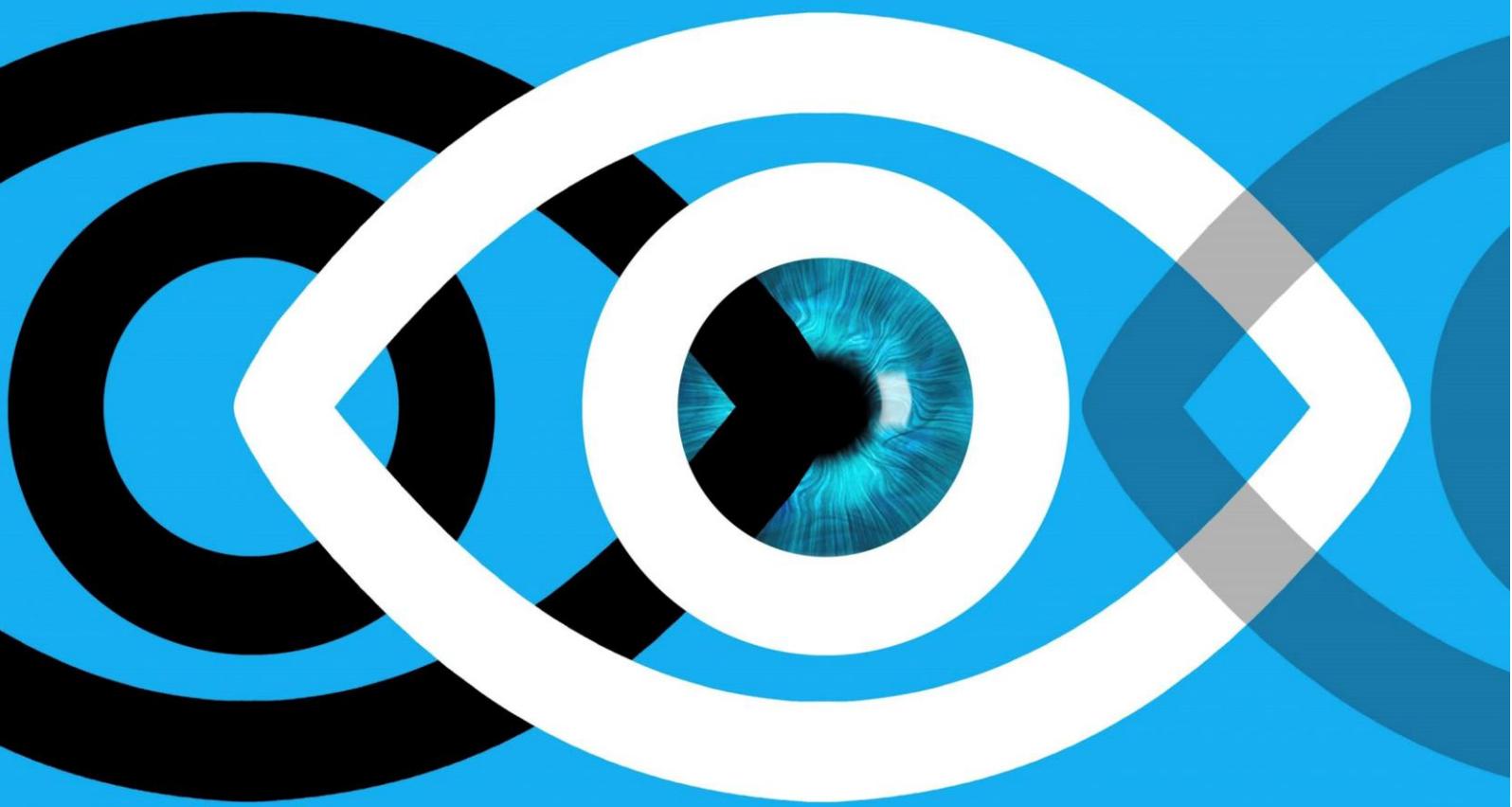


livro de resumos

olhares sobre a educação

VI
2018

Escola Superior de Educação de Viseu



Luís Menezes • Maria Figueiredo • Belmiro Rego •
João P. Balula • Sara Felizardo • Ana P. Cardoso (Editores)

Título: Livro de resumos: Olhares sobre a Educação

Editores: Luís Menezes, Maria Figueiredo, Belmiro Rego, João P. Balula, Sara Felizardo, Ana P. Cardoso

Capa: Ana Cristina Frias

ISBN: 978-989-54036-1-5

Data: maio, 2018

Local de edição: Viseu

Editora: Escola Superior de Educação • Instituto Politécnico de Viseu



livro de resumos

olhares
sobre a
educação

Luís Menezes • Maria Figueiredo • Belmiro Rego • João P. Balula •
Sara Felizardo • Ana P. Cardoso (Editores)

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução <i>Luís Menezes, Maria Figueiredo, Belmiro Rego, João P. Balula, Sara Felizardo, Ana P. Cardoso</i> | 6 |
| A utilização didática do álbum narrativo: um estudo de caso <i>Andreia Pereira, Dulce Melão, João Paulo Balula</i> | 8 |
| A inclusão de alunos com síndrome de Charge em contexto de ensino regular: contributos de um estudo de caso <i>José Fernando Rodrigues, Sara Felizardo, Esperança Ribeiro</i> | 12 |
| Escala para identificação de dificuldades de aprendizagem (EIDA): estudo exploratório sobre a sua utilização com crianças do 1.º ciclo do ensino básico <i>Ana Brás, Ana Matos, Eva Santos, Miriam Figueiredo, Soraia Santos, Esperança Ribeiro, Sofia Campos, Sara Felizardo</i> | 17 |
| A propósito da autodeterminação de alunos com necessidades educativas especiais: contributos para a intervenção educativa <i>Raquel Antunes, Sara Felizardo, Henrique Ramalho</i> | 21 |
| Miró no nosso muro! Uma experiência de colaboração entre crianças e familiares num jardim de infância <i>Ana Raquel Amaral, Conceição Neto, Maria Figueiredo, Verónica Marques, Maria Cristina Aguiar</i> | 25 |
| Famílias a brincar com as TIC “lá fora”: um projeto de envolvimento da família para promoção de uma utilização das TIC associada ao brincar e ao espaço <i>Manuela Loureiro, Maria Figueiredo, Belmiro Rego</i> | 29 |
| Importância das tecnologias de informação e comunicação (software MagicEye) na inclusão de uma criança com paralisia cerebral em contexto pré-escolar <i>Carla Carvalho, Rosina Fernandes, Belmiro Rego</i> | 32 |
| Para melhor aprender em contexto de creche: estudo exploratório sobre condições essenciais ao bem-estar das crianças <i>Ana Berta Alves, Esperança Ribeiro, Carolina Rosa, Daniela Cairrão, Mariana Duarte</i> | 35 |
| Contributo(s) para melhorar a qualidade em creche: estudo exploratório orientado para a transformação do ambiente físico <i>Esperança Ribeiro, Ana Berta Alves, Daniela Lourenço, Teresa Ernesto, Gervita Geraldo</i> | 40 |
| Bem-estar subjetivo e satisfação com os serviços de intervenção precoce em famílias de crianças com necessidades educativas especiais <i>Luís Almeida, Emília Martins, Rosina Fernandes, Francisco Mendes</i> | 46 |
| Humor para ensinar Matemática: Por onde vamos? <i>Luís Menezes, João Paulo Balula, António Ribeiro, Helena Gomes, Ana Patrícia Martins, Ana Maria Oliveira, Véronique Delplancq, Isabel Aires de Matos, Floriano Viseu, Pablo Flores, Monica Guitart</i> | 49 |

| | |
|--|----|
| O projeto PRINT: práticas interdisciplinares no ensino superior | 53 |
| <i>A. Capelo, M. P. Carvalho, A. Novais, I. Abrantes, L. Menezes, A. Ribeiro, D. Rodrigues, M. C. Gomes, A. P. Martins, H. Gomes, C. Mendes, L. C. Santos, D. Fonseca, M. J. Silva</i> | |
| As perturbações do espectro do autismo (PEA) – módulo de psicoeducação | 56 |
| <i>Daniela Vieira</i> | |
| Intervenção no autismo: a metodologia ABA | 60 |
| <i>Célia Silva</i> | |
| Intervenção na multideficiência – o software Grid | 64 |
| <i>José Manuel Neves Amaral</i> | |
| Técnica vocal | 68 |
| <i>Maria Cristina Aguiar</i> | |
| Articulações em educação | 71 |
| <i>João Rocha</i> | |

INTRODUÇÃO

A 6.^a edição do “Olhares sobre a Educação”, realizada pela Escola Superior de Educação de Viseu em abril de 2018, introduziu, relativamente às realizações anteriores, duas novidades. Assim, a par dos habituais painel e conferência plenária, surgiram na edição deste ano *Workshops* paralelos e uma sessão de Pósteres.

O espaço dos *Workshops* decorreu em 5 sessões paralelas, abordando temáticas atuais no campo da Educação: W1 - Geometria na infância: simetria e antissimetria (Andreia Hall, Universidade de Aveiro); W2 - Técnica vocal (Cristina Aguiar, ESE de Viseu); W3 - Os Robôs vão ao Jardim de Infância e 1.º CEB: imaginação, criatividade e aprendizagem (Maribel Miranda-Pinto, ESE de Viseu); W4 - Intervenção no autismo: a metodologia ABA (Célia Guimarães, APPDA); e W5 - Intervenção na multideficiência: o Grid (José Amaral, Esc. Sec. de Tondela).

O espaço de pósteres, denominado “Realidades e possibilidades educativas”, visava a apresentação de experiências de ensino que relatassem realizações educativas, projetos de intervenção ou projetos de investigação. Para isso, convidaram-se professores e estudantes dos cursos do âmbito da educação da Escola Superior de Educação de Viseu, tendo a resposta sido muito afirmativa, traduzindo-se em 13 propostas de resumos longos (até 6000 caracteres). Todos os resumos foram submetidos a *double-blind peer review*. Os resumos dos pósteres, que representam a fatia maior deste livro de resumos, revelam uma multiplicidade de realidades e atores educativos, cruzando-se reflexão e investigação mais estruturada (em diversas fases de desenvolvimento) e, muito importante, envolvendo, em muitos casos, colaboração de estudantes e professores da ESEV, tanto de cursos de licenciatura como de cursos de mestrado.

A porta de entrada nesta 6.^a Edição do “Olhares sobre a Educação” foi a conferência plenária “Geometria de muitas maneiras”, proferida por Andreia Hall, da Universidade de Aveiro. Esta conferência representou uma troca de experiências formativas, no campo da Didática da Matemática, entre duas instituições com larga tradição na formação de professores, a Universidade de Aveiro e a Escola Superior de Educação de Viseu.



A finalizar o “Olhares sobre a Educação”, decorreu o painel “Articulações educativas na escola: entre o desejável e o possível”, com a participação de Luís Nóbrega (Agrupamento de Escolas Grão Vasco), Florbela Soutinho (Agrupamento de Escolas Viseu Norte) e José Fernando Rodrigues (Agrupamento de Escolas das Olaias), moderado por João Rocha (ESEV). No final deste livro de resumos apresenta-se uma síntese das principais ideias discutidas neste painel.

7

Luís Menezes, Maria Figueiredo, Belmiro Rego, João P. Balula, Sara Felizardo, Ana P. Cardoso



A UTILIZAÇÃO DIDÁTICA DO ÁLBUM NARRATIVO: UM ESTUDO DE CASO

Andreia Pereira¹, Dulce Melão², João Paulo Balula³

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

andrea.pereira5491@gmail.com

²Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu,

dulcemelao@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

jpbalula@esev.ipv.pt

8

Introdução

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016) realçam que o contexto familiar e o contexto educativo se revestem de particular importância, potenciando aprendizagens significativas e motivadoras. Dado o reconhecimento dos benefícios do entrelaçamento entre tais contextos, o nosso estudo visou a exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família, a partir da seguinte questão de investigação: "Qual o contributo da exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, no que respeita à motivação para a leitura, na Educação Pré-Escolar?" (Pereira, 2018).

Objetivos

De acordo com a questão elencada, estabelecemos os seguintes objetivos de investigação: *i*) compreender se o envolvimento da família em momentos de leitura pode desencadear nas crianças prazer e motivação para a mesma; *ii*) analisar de que modo a exploração didática de álbuns narrativos pode contribuir para motivar as crianças para a leitura; *iii*) compreender o contributo da interação entre o Jardim de Infância (JI) e a família, no que respeita à motivação para a leitura.

Referencial teórico

O referencial teórico pelo qual nos norteamos resultou do cruzamento de estudos que têm como foco de atenção: *i*) o álbum narrativo (Ramos, 2011; Sebastián, 2016); *ii*) o seu contributo para o desenvolvimento da literacia emergente (Muñoz & Anwandter 2011), bem como para a motivação para a leitura em contexto educativo (Saraiva, 2013); *iii*) o relevo dos elementos paratextuais (Mayor, 2016).



Metodologia

Para que os objetivos estipulados neste estudo fossem alcançados, efetuamos um estudo de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Entendemos que esta abordagem seria a adequada à prossecução dos objetivos de investigação traçados, já que pretendíamos compreender, de forma aprofundada, o contributo da exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, no que respeita à motivação para a leitura, na Educação Pré-Escolar. Norteou-nos, pois, o objetivo de compreender um fenómeno na sua complexidade e não de realizar “(...) uma mera medição de variáveis controladas” (Néri de Souza, Néri de Souza, & Costa, 2014, p. 126). Abriu-se, assim, um espaço amplo a múltiplos e diversos significados que pudessem emergir, resguardando-se o seu carácter holístico.

Participantes. Os participantes deste estudo foram: *i)* um grupo de crianças que frequentava a Educação Pré-Escolar (3 aos 6 anos), 19 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, perfazendo um total de 23; *ii)* os familiares das crianças.

Instrumentos. Neste estudo utilizamos três instrumentos: *i)* um inquérito por questionário; *ii)* uma grelha de observação e *iii)* um diário de bordo. Através do inquérito por questionário, procuramos identificar quais as práticas de leitura desenvolvidas em ambiente familiar e respetiva ligação com o JI. O diário de bordo permitiu-nos inferir qual o impacto que a exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, no contexto JI, tinha nas crianças, dando-se especial ênfase às interações e aos modos de exploração. A grelha de observação permitiu-nos cruzar os dados recolhidos através deste instrumento com o diário de bordo, de forma a salvaguardar a sua fiabilidade.

Procedimentos. O estudo empírico iniciou-se com a entrega dos inquéritos por questionário a um dos familiares das crianças, ficando ao seu critério quem o preencheria. Seguiu-se a seleção dos álbuns narrativos, tendo os critérios incidido essencialmente nos elementos paratextuais e na sua temática. Foi ainda introduzido um novo momento na rotina das crianças, denominado de “caixa da imaginação”, tendo ocorrido durante uma semana na sala junto ao cantinho da biblioteca. Assim, todos os dias dessa semana, um dos familiares das crianças dirigiu-se à sala para ler um álbum narrativo. Para este novo momento, decorou-se uma caixa, para que fosse apelativa e o reflexo de um momento de partilha. A opção pelo fator surpresa, como se de um presente se tratasse, envolveu mais as crianças.



Resultados e considerações finais

No que diz respeito aos resultados obtidos através do inquérito por questionário aos familiares das crianças, concluímos que: *i*) a maioria dos inquiridos era do sexo feminino, sendo respetivamente catorze mães e um pai; *ii*) a maioria dos inquiridos afirmou gostar de ler, tendo um destacado que não; *iii*) todos os inquiridos afirmaram que costumavam «contar histórias» às crianças; *iv*) apenas nove inquiridos declararam ter o hábito de comprar livros; *v*) só cinco inquiridos referiram que liam nos seus tempos livres, o que significa que seriam poucas as crianças que observavam os seus pais a ler em momentos de lazer.

Relativamente ao primeiro objetivo elencado, foi possível compreendermos que o envolvimento da família em momentos de leitura no JI contribuiu para o bem-estar das crianças, desencadeou interações significativas, fomentou a motivação para a leitura e a criação de laços afetivos. Após os momentos de exploração dos álbuns narrativos por parte dos familiares das crianças, estas demonstravam interesse em manipular os álbuns, em fazer o reconto das histórias e, no dia seguinte, traziam livros de casa e reproduziram os comportamentos observados dos familiares.

No que concerne à exploração didática dos álbuns narrativos, pudemos inferir que as ilustrações apelativas dos álbuns narrativos foram impulsionadoras na motivação para a leitura, tendo sido o alvo primordial de atenção por parte dos familiares e das crianças. Os pormenores dos elementos paratextuais cativaram as crianças e envolveram-nas ativamente. O formato distinto dos álbuns, bem como o rodar dos mesmos durante a leitura, teria contribuído para o elevado nível de envolvimento e implicação do grupo.

Quanto ao terceiro objetivo, os resultados alcançados permitiram-nos compreender que as interações geradas entre o JI e a família no novo momento de rotina das crianças potenciaram o incremento da motivação para a leitura de todos os participantes.

Referências

- Mayor, G. S. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caraterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Muñoz, B., & Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo ler com niños y niñas de 0 a 7 años?* Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes/Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., & Costa, A. P. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza & D. Neri de Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas, desafios*, 2.^a edição (pp. 125-145). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Pereira, A. F. T. (2018). *A exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família: Um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada* (Relatório Final de Estágio). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. R. Rechou, I. S. López & M. N. Rodríguez (Coord.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil 2000-2010* (pp. 13-42). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Saraiva, J. M. P. (2013). *O álbum narrativo em Portugal na passagem do século XX para o século XXI: um estudo sobre a relação entre a ilustração e o leitor-modelo* (Tese de doutoramento) Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto.
- Sebastián, R. G. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE CHARGE EM CONTEXTO DE ENSINO REGULAR: CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO DE CASO

José Fernando Rodrigues¹, Sara Felizardo², Esperança Ribeiro³

¹Agrupamento de Escolas das Olaias

jfclrodrigues@gmail.com

²Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

sfelizardo@esev.ipv.pt

³Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

esperancaribeiro@esev.ipv.pt

12

Introdução

Na atualidade, constatamos que diversos países estão em processo de revisão e alteração das políticas e legislação em Educação Inclusiva. Em Portugal, assistimos a um conjunto de mudanças conceptuais e sócio legais, as quais têm introduzido alguma instabilidade e incerteza no sistema educativo, que importa perceber se serão promotoras de uma escola inclusiva ou se, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social (Felizardo, 2013). A inclusão constitui a essência de uma filosofia educacional que obriga a uma conexão crucial entre instrução e educação e interação e mediação educativa. Esta filosofia possibilita o desenvolvimento global, académico, pessoal e social do aluno, de todos os alunos, mesmo todos. Em suma, a inclusão é um dos princípios basilares para a construção e desenvolvimento de currículos diferenciados em contexto escolar, pensando no desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, de todos os alunos, mas também refletindo sobre a maleabilidade e importância das diferentes áreas curriculares enquanto centros de conhecimento e experiência humana, que devem possibilitar aprendizagens apropriadas e adequadas a todos os alunos, respeitando os seus ritmos e especificidades (Rodrigues, 2016). A escola enquanto espaço inclusivo deve garantir um contexto favorável para se alcançarem oportunidades igualitárias e participação total, no processo de ensino e de aprendizagem. O sucesso de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) está vinculado a uma ação articulada entre os vários atores: professores e outros colaboradores da escola, pares, família e voluntários, neste palco renovado que é a escola inclusiva (UNESCO, 1994).



Objetivos

O projeto que apresentamos é um estudo de caso que foi elaborado no âmbito do curso de especialização em Educação Especial, domínio cognitivo e motor, integrado no curso de Mestrado em Educação Especial, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem como objetivos perceber a inclusão (familiar, escolar e social) de uma aluna com síndrome de CHARGE (que apresenta um conjunto de incapacidades visuais, auditivas, cardíacas, músculo-esqueléticas, intelectuais e do sistema urinário), especificamente, compreender o impacto dos problemas desenvolvimentais e intelectuais na sua atividade e participação nos diferentes contextos de vida.

Metodologia

Este estudo de caso enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo de cariz descritivo e fenomenológico que tem como fonte direta o ambiente natural e as pessoas que nele interagem (Yin, 2003). Está focado na compreensão dos fenómenos partindo do ponto de vista dos participantes, recolhendo as atitudes e perceções de pessoas que convivem direta e diariamente com a aluna alvo do nosso estudo, a saber: os seus pares, a sua família, a sua professora de Educação Especial e a sua Diretora de Turma. A aluna selecionada frequenta o 5.º ano de escolaridade, com 12 anos de idade, com síndrome de CHARGE, frequenta uma escola do ensino regular, numa instituição particular com contrato de associação, da região centro de Portugal. Esta criança tem como medida educativa principal o Currículo Específico Individual (CEI) e frequenta o ensino obrigatório ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A família da aluna optou por esta escola em particular pois, para além de ser a mais próxima da residência, também foi a escola frequentada pelo seu irmão mais velho. Os instrumentos de recolha de dados foram: a análise documental (Programa Educativo Individual/PEI; relatórios psicológicos e pedagógicos); a entrevista semiestruturada (aos professores e mãe da aluna); o teste sociométrico e a observação naturalista.



Síntese dos Resultados

Dados desenvolvimentais e escolares

Fazendo uma súpula das dificuldades ao nível das funções e estruturas do corpo, a aluna apresenta limitações nas funções sensoriais da visão, da voz e fala, nas funções vestibulares, cardíacas, miccionias e em quase todas as funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento. Na atividade e participação, a aluna revela dificuldades oromotoras e oronasais; vocabulário reduzido; linguagem muito básica; bons movimentos em espaços familiares; autónoma, mas com necessidade de vigilância; alguma descoordenação motora global; pouco equilíbrio, destreza e prontidão; necessita de ampliações, caracteres ampliados e a negrito, simplificação de imagens e esquemas e utilização de material de escrita mais grossa. Estes dados são convergentes com o referido pela literatura científica da área (Dammeyer, 2012; Davenport, 2004; Pampal, 2010). Relativamente ao percurso educativo, a triangulação dos diferentes dados permite perceber que, pese embora todas as dificuldades de saúde que afetaram o desenvolvimento da aluna, esta teve – até ao momento – uma frequência escolar relativamente adequada, se considerarmos as suas especificidades.

Facilitadores: os intervenientes no processo educativo

Em relação aos focos facilitadores da sua trajetória destacamos, em primeiro lugar, a sua família e, depois, os seus professores, médicos e técnicos das diferentes especialidades que cruzaram o seu caminho.

Relações interpessoais na comunidade escolar

No que diz respeito ao relacionamento da aluna no contexto escolar, verificamos que apresenta uma expressiva apetência para o relacionamento interpessoal com os elementos da comunidade educativa, em especial com os adultos, sendo que os dados indiciam uma boa integração da aluna na turma e na escola. A matriz sociométrica da turma não revela rejeições ou incompatibilidades com nenhum colega. Relativamente aos apoios de natureza formal e informal potenciadores da inclusão da aluna, constatamos que a aluna tem beneficiado de importantes apoios informais que a acompanharam ao longo do seu percurso escolar até ao presente.



Rede de suporte informal e formal

Destacamos a sua rede familiar e social, em particular, a sua mãe, que tem sido nuclear na ajuda concedida à sua filha, quer em termos de saúde, de desenvolvimento pessoal e social, mas também no seu desenvolvimento escolar e académico. Quanto aos apoios formais, identificamos um conjunto de técnicos e profissionais ligados à saúde e à educação que têm feito parte do percurso de vida da aluna.

Obstáculos à inclusão

Entre os maiores obstáculos à inclusão, registamos a burocracia nos apoios que a aluna necessita.

Conclusão

Em síntese, consideramos que a aluna apresenta um bom nível de inclusão nos seus diferentes contextos sociais de vida. Contudo, sublinhamos a necessidade de se empreenderem estratégias educativas promotoras das relações com os seus pares, pois apesar de não terem sido registadas situações de rejeição e indiferença, parece-nos que será necessário potenciar as interações da aluna com os seus pares. Em virtude da síndrome de CHARGE ser quase desconhecida para nós e de ser uma temática ainda pouco divulgada, tivemos a oportunidade de estudar um pouco melhor este conjunto de problemáticas e de acompanhar uma menina que não nos cansamos de considerar especial, uma guerreira. São pessoas como esta aluna que fazem a verdadeira inclusão com o seu exemplo e abnegação e são escolas como a esta que são verdadeiros espaços inclusivos (Rodrigues, 2016).

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM 5* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Dammeyer, J. H. (2012). Development and characteristics of children with Usher syndrome and CHARGE syndrome. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(9), 1292-1296.
- Davenport, S. H. (2004). Influencias Físicas sobre el Desarrollo en CHARGE. In M. Hefner, & S. L. Davenport (Eds.), *Síndrome CHARGE: Manual de asistencia para padres* (pp. 1-2). Columbia: CHARGE Syndrome Foundation.
- Felizardo, S. (2013). Perceções dos professores sobre o enquadramento legal da educação especial: reflexões a partir do paradigma inclusivo. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. F. Silva & A. A. Gomes (Org.), *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Psicologia* (pp. 350-360). Lisboa: Editor Associação Portuguesa de Psicologia.



- Giestas, A., Figueiredo, S., Palma, I., Soares, G., Dias, C., Fortuna, A., & Bernardo, T. (2011). Síndrome de CHARGE, uma causa rara de hipogonadismo hipogonadotrófico. *Revista Portuguesa de Endocrinologia, Diabetes e Metabolismo*, 2, 42-46.
- Pampal, A. (2010). CHARGE: An association or a syndrome? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74, 719-722.
- Rodrigues, J. C. L. (2016). *A inclusão de alunos com a síndrome de CHARGE no ensino regular: Um estudo de caso* (Trabalho de Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.



ESCALA PARA IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (EIDA): ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO COM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Brás¹, Ana Matos¹, Eva Santos¹, Miriam Figueiredo¹, Soraia Santos¹, Esperança Ribeiro², Sofia Campos², Sara Felizardo²

¹Discentes do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

paulinha_b_21@hotmail.com

² Docentes na Escola Superior de Educação, CI&DESTS, Instituto Politécnico de Viseu

esperancaribeiro@esev.ipv.pt

17

As Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE) enquadram-se nas Perturbações do Neurodesenvolvimento e produzem alterações funcionais vitalícias, que podem trazer dificuldades a nível pessoal, social, académico e ocupacional (APA, 2014). Segundo Correia (2008), as PAE relacionam-se com o modo como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e realizações. Em 1985, Paín já alertava para o facto das PAE serem diagnosticadas apenas no momento de ingresso da criança na educação formal. Esta questão é novamente reforçada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM5 (APA, 2014). As aprendizagens da leitura, escrita e cálculo exigem ensino formal e, como tal, só pode ser estabelecido um diagnóstico de PAE quando a criança for exposta a esse ensino o tempo suficiente. Caso contrário, é possível apenas falar-se de percussores destas dificuldades. Através da *Escala para Identificação de Dificuldades de Aprendizagem* (EIDA), de Miranda Correia (2017), instrumento composto por um conjunto de itens organizados em domínios de processamento (linguístico, auditivo, visual, visual-motor, matemático e comportamento socioemocional), pretendem-se identificar precocemente alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta escala vai ao encontro dessa identificação de necessidades, apresentando-se como um instrumento de observação e avaliação fácil de aplicar. É através dela que, idealmente, poderão encontrar-se respostas a interrogações levantadas por educadores e professores, relacionadas com identificação, avaliação e planificação para alunos com PAE. É, por sua vez, considerada, pelo autor, como uma forma preventiva e precoce de estudo para a elaboração de estratégias adequadas às capacidades e necessidades dos alunos (Correia, 2017). As PAE podem ser especificadas em diferentes domínios: PAE com défice na leitura; PAE com défice na escrita; e PAE com défice na matemática (APA, 2014). A EIDA inclui a avaliação do processamento de informação em todos estes domínios.



Objetivos

O estudo tem como objetivos *i)* perceber quais as principais dificuldades de aprendizagem, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tomando como referência a utilização da *Escala para a identificação de Dificuldades de Aprendizagem (EIDA)* de Miranda Correia (2017) e *ii)* analisar os aspetos positivos e dificuldades na utilização do referido instrumento com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza exploratória que incluiu seis crianças entre o 1.º e 3.º anos de escolaridade, que foram escolhidas, aleatoriamente, pelos professores titulares de turma. As idades estão compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo todas do sexo masculino.

Resultados

De um modo geral, a partir dos resultados obtidos é possível concluir que as áreas fortes das crianças que constituem a amostra são: a compreensão oral e o processamento visual (inexistência de itens “não adquiridos”). As áreas mais comprometidas são: a fonologia, a leitura e a escrita; no entanto, é importante ter em atenção que as crianças de seis anos estarão em menores condições de terem sucesso nos referidos domínios. A partir do registo do perfil dos resultados, verificou-se a existência de duas crianças (com idades de seis e oito anos) com probabilidade de apresentarem problemas no processamento de informação, sendo as que apresentaram um conjunto de indicadores preditores de provável insucesso escolar futuro.

No que respeita à aplicação da EIDA, na perspetiva do utilizador, identificaram-se os seguintes pontos fortes e dificuldades:

- *pontos fortes:* *i)* abrangência das áreas avaliadas; *ii)* elaboração de acordo com os resultados mais recentes da investigação; *iii)* possibilidade de realizar uma análise qualitativa das competências da criança nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, colaborando para a realização de uma linha de base completa que permite uma avaliação criterial adequada;

- *dificuldades:* *i)* prova muito extensa; *ii)* dificuldade na análise dos dados, uma vez que o modelo de registo não apresenta os itens numerados; *iii)* a escala relativa ao comportamento socioemocional apresenta um tipo de escrita distinto para cada item (pela negativa ou pela positiva) o que torna a classificação de “sim” e “não” difícil de



interpretar, especialmente se o instrumento for analisado por terceiros. A análise torna-se dúbia; *iv*) utilização de referenciais quantitativos para alguns itens avaliados (e.g., fluência da leitura); no entanto, não há abordagem de marcos de desenvolvimento nos restantes, tornando-se menos orientadora e empobrecendo a análise qualitativa; *v*) a tabela final relativa ao processamento da informação surge como subjetiva. Toda a prova é trabalhada numa base qualitativa por não estar validada, no entanto a sistematização dos dados é feita de modo quantitativo, sem referencial, dando apenas um resultado abstrato daquilo que será a probabilidade de ter alterações, tornando-a hipotética.

Conclusões

Considera-se importante salientar que a pesquisa bibliográfica referente aos marcos de desenvolvimento nas diversas áreas, permitindo situar o desempenho da criança face à sua faixa etária, veio corroborar, de modo informal, os resultados verificados na EIDA, a partir da análise do registo de perfil de resultados. Identificadas as potencialidades e fragilidades da escala, é relevante dizer que a sua utilização como instrumento pedagógico pode revelar-se útil, sendo manuseada em função das necessidades de cada criança. Deste modo, pode ser aplicada apenas em algumas áreas onde surgem dúvidas relativamente ao desempenho da criança, encurtando-se a escala. Pode ser um meio de perceber encaminhamentos relevantes a realizar para reforçar a equipa de intervenção e prestar melhores cuidados à criança e ainda tornar-se uma ferramenta útil para a construção de uma linha de base ajustada à mesma. Segundo Correia (2008), as PAE relacionam-se com o modo como um indivíduo processa a informação, sendo que a EIDA propõe avaliar os vários domínios de processamento da mesma. Ora, conhecendo os domínios de processamento de informação que podem ter alterações nas diferentes PAE, a escala, abordada neste estudo, constitui uma fonte de informação pertinente para uma avaliação diagnóstica nesta área.

Referências

- APA, American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*. Lisboa: Climepsi.
- Correia, L. (2017). *Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.



Pain, S. (1985). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paul, R. & Norbury, C. F. (2007). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*. USA: Elsevier Mosby.



A PROPÓSITO DA AUTODETERMINAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CONTRIBUTOS PARA A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Raquel Antunes¹, Sara Felizardo², Henrique Ramalho³

¹ASSOL - Associação de Solidariedade Social de Lafões
assol@assol.pt

² Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
sfelizardo@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

21

Introdução

No quadro das grandes temáticas contemporâneas sobre as pessoas com incapacidade, ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), a qualidade de vida tem despertado um interesse crescente, especificamente, as questões em torno da autodeterminação e da participação nos contextos sociais de vida (escola, família e comunidade), em linha com o preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, ratificada por Portugal em setembro de 2009). Schalock e Verdugo (2002) propuseram um modelo de qualidade de vida com base em domínios/dimensões fundamentais, a saber: bem-estar emocional, físico e material, relações interpessoais, autodeterminação, desenvolvimento pessoal, inclusão social e direitos. Neste contexto, a autodeterminação pode ser definida como a autonomia/controlo pessoal e a possibilidade da pessoa decidir sobre a sua própria vida de forma independente e responsável (as suas metas e valores, expectativas, desejo de direcionar as ações e preferências pessoais, sociais e da vida diária). A inclusão do modelo de qualidade de vida nas avaliações e intervenções educativas permite melhorar o planeamento educacional, desenvolver estratégias de avaliação dos programas de Transição para a Vida Pós Escolar (TVPE), aumentar a participação nos processos de decisão e aumentar a satisfação, participação ativa e autodeterminação dos alunos com e sem NEE (Verdugo, Gómez-Vela, Badia, González-Gil, & Calvo, 2009).

Objetivos

Definimos os seguintes objetivos orientadores: *i*) conhecer as perceções de autodeterminação (e respetivas dimensões) dos jovens envolvidos em programas de



TVPE; *ii*) perceber a influência de variáveis sociodemográficas (sexo e idade), participação em Planos Individuais de Transição (PIT) e envolvimento em atividades de lazer e tempos livres, nos resultados globais e parciais de autodeterminação.

Metodologia

Para concretizar os objetivos delineados, desenvolveu-se um estudo exploratório. A amostra é de conveniência ou intencional, tendo participado 32 alunos com NEE, de carácter permanente, dos quais 12 dos alunos beneficiam da medida educativa Currículo Específico Individual (CEI), integrando, assim, programas de TVPE, contemplados em PIT, e 20 alunos integram outras medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Dos participantes, 50% (n=16) são do sexo masculino e 50% (n=16) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, sendo a média de idade 16.19 ± 1.17 . Para a recolha de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e a versão adaptada da Escala de Avaliação da Autodeterminação/EAA (Antunes, Felizardo, & Ramalho, *in press*), da Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo, Gómez-Vela, Badia, González-Gil, & Calvo, 2009).

Resultados e discussão

Numa primeira análise geral dos dados, constatamos que os alunos com PIT apresentam médias mais baixas na escala global e nas subescalas, comparativamente aos dos alunos sem PIT, especialmente nas subescalas Autoeficácia (respetivamente, 44.00 ± 6.84 face a 45.75 ± 5.54) e Autoconhecimento (respetivamente, 28.66 ± 3.93 face a 31.00 ± 3.59).

No que diz respeito às análises inferenciais, verificamos que não existem diferenças significativas na autodeterminação (nas subescalas Autonomia, Autorregulação, Autoeficácia, Autoconhecimento e na EAA total), em função das variáveis sexo, idade e participação em PIT.

No presente estudo não se verificaram diferenças significativas entre os alunos com PIT e sem PIT. De salientar que os alunos com PIT apresentam maiores dificuldades intelectuais (por este motivo estão integrados em programas de TVPE), pelo que seriam expectáveis níveis de autodeterminação significativamente inferiores.



Verificamos ainda que existem diferenças em função da participação, ou não, em Tempos livres, sendo evidente que os alunos que participam apresentam resultados mais elevados na autoeficácia ($p=.039$).

No estudo realizado por Shogren et al. (2007) verificou-se que, entre vários grupos de adolescentes/jovens com diferentes tipos de incapacidade (diferentes níveis de incapacidade intelectual, dificuldades de aprendizagem e outros problemas de saúde), os participantes com incapacidade intelectual ligeira ou com problemas de saúde apresentavam valores mais elevados de autodeterminação. Em relação à variável participação em atividades de lazer ou tempos livres, os resultados do presente estudo são consistentes com a literatura científica, o que realça a ideia de que o lazer oferece boas oportunidades para melhorar a autoestima, a confiança e, por conseguinte, a autodeterminação dos jovens com deficiência/incapacidade, promovendo desta forma a sua inclusão social (Patterson, 2001). Outros estudos referem que a participação em atividades de lazer ajuda a melhorar a integração das pessoas com deficiência/incapacidade na comunidade, potenciando uma consciência dos recursos de lazer existentes e a aquisição de competências adaptativas (Duvdevany & Arar, 2004; Poulsen, Ziviani, & Cuskelly, 2007). Os resultados também sugerem que as atividades de lazer melhoram a satisfação e a felicidade das pessoas com deficiência/incapacidade (Antunes, 2016).

Conclusões

Em síntese, a literatura e os resultados realçam que a autodeterminação se apresenta como uma dimensão fulcral a atender nos contextos de vida dos alunos (com e sem incapacidades/NEE). Além disso, evidencia a importância do lazer e tempos livres na promoção da autodeterminação (Patterson, 2001). Tendo em consideração que a Autodeterminação é preditora da qualidade de vida, é fundamental que seja potenciada, pois estaremos também a promover o bem-estar dos jovens (Schalock & Verdugo, 2002). Assim, no âmbito dos programas de TVPE sugerimos que sejam introduzidas as seguintes áreas de intervenção: *i*) Competências laborais e pré-profissionais (apresentar ao aluno diferentes áreas de trabalho e fomentar a sua exploração); *ii*) Autoavaliação e desempenho (trabalhar as capacidades para avaliar e refletir sobre o que foi realizado e o que poderia melhorar); *iii*) Assertividade e tomada de decisão (promover as relações interpessoais e trabalhar a capacidade de avaliar as situações potenciadoras de perigo e de bem-estar); *iv*) Capacidade de autoexpressão da



afetividade (promover a expressão de afetos e emoções). No que diz respeito a projetos futuros, é nossa intenção replicar este estudo com amostras maiores, envolvendo grupos de alunos com diferentes tipos de NEE.

Referências

- Antunes, R. C. P. (2016). *Autodeterminação e transição para a vida pós-escolar* (Projeto de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Duvdevany, I., & Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs community residential settings. *International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 289-96.
- Neves, N. F., & Aflalo, A. S. (2014). Perturbação do desenvolvimento intelectual. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 81-99). Lisboa: LIDEL.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). *Self-determination assessment battery user's guide* (2.^a ed.). Detroit, MI: Wayne State.
- Patterson, I. (2001). Serious leisure as a positive contributor to social inclusion for people with intellectual disabilities. *World Leisure Journal*, 43(3), 16–24.
- Poulsen A. A., Ziviani J. M., & Cuskelly M. (2007) Perceived freedom in leisure and physical co-ordination ability: Impact on out-of-school activity participation and life satisfaction. *Child: Care, Health and Development*, 33, 432–440.
- Schalock, R.L. (1996). *Quality of life: Its conceptualization, measurement and use*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: AAMR.
- Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2009). Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas. In M. A. Verdugo, T. Nieto, B. J. Urríes, & M. Crespo (Coord.), *VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 541-554). Salamanca: Amarú.



MIRÓ NO NOSSO MURO! UMA EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E FAMILIARES NUM JARDIM DE INFÂNCIA

*Ana Raquel Amaral¹, Conceição Neto², Maria Figueiredo³, Verónica Marques⁴,
Maria Cristina Aguiar⁵*

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

a.raquel.s.a.sv@gmail.com

² Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

saonetogomes@gmail.com

³ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS/IPV

mfigueiredo@esev.ipv.pt

⁴ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

veronicaamarques@gmail.com

⁵ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu e CIEC/UM

mcaguiar@esev.ipv.pt

25

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizámos o estágio no Jardim de Infância de Paradinha, em Viseu. O grupo de crianças tinha 20 elementos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e era diversificado quanto aos ritmos de aprendizagem e à situação socioeconómica, pois mais de metade das crianças que frequentavam o Jardim de Infância (JI) eram residentes no Bairro Social de Paradinha. No JI, o trabalho pedagógico organizava-se segundo o Movimento da Escola Moderna. Outra característica da organização existente era a procura de relação constante e significativa com as famílias. Esta perspetiva baseava-se na valorização de dinâmicas de continuidade com a família e da consideração da comunidade como parte da organização do ambiente educativo, expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

A organização da celebração do final do 1.º período, coincidente com a época natalícia, funcionou em linha com essa perspetiva de participação das famílias. Na reunião de encarregados de educação para fins de planeamento da celebração, decidiu-se entre as estagiárias, educadora e pais, fazer um convívio de Natal que deixasse uma marca no JI. Optou-se pela decoração de um dos muros da instituição, a partir de obras



do Miró. Assim sendo, fomos desafiadas a apresentar às crianças o pintor a fim de, na festa de Natal, com as famílias, reproduzirem as suas obras num dos muros da escola.

No ano letivo anterior, o JI acolheu um projeto de educação estética que constava no Plano Anual de Atividades e que foi dinamizado por uma das encarregadas de educação. Essa experiência desencadeou o interesse das crianças por diferentes abordagens à Arte, também com as suas famílias. Carreira (2013) afirma que “a educação pela arte utiliza principalmente os princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade” (p. 9), além disto, “é imprescindível para desenvolver talentos, estimular a imaginação, encontrar uma profunda satisfação pessoal e coletiva, e um meio para o conhecimento e apreciação da Arte e da Cultura que precisam ser transmitidos” (p. 10). Estes valores eram partilhados pela equipa educativa que valorizava, ainda, a perspetiva de Santos (2003, cit. por Carreira, 2013): “a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos (...) permite à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos elementares” (p.82).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) preveem aprendizagens referentes a experimentações e produções plásticas, nomeadamente o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas e a apreciação de diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Desta forma, torna-se importante que a Educação Artística tenha uma relevância significativa na vida das crianças, tornando-as indivíduos mais flexíveis e especialmente criativos, além de que ajuda a estabelecer o respeito pela cultura e pelas comunidades (Carreira, 2013).

O projeto de redecorar um muro com reproduções/reinterpretações de obras de um artista plástico cresceu, assim, na confluência da importância da relação com a família e da educação artística.

Em termos de processo, começamos por apresentar às crianças a história adaptada do livro “O quadro mais bonito do mundo” de Miquel Obiols, que faz referência à vida artística de Joan Miró, através de uma viagem imaginária, em que o pintor procura as cinco manchas de tinta, que simbolizam as cores predominantes nas suas obras. Após



esta introdução, foram apresentadas obras do pintor, para que as crianças apreciassem a sua beleza, os traços e as cores predominantes.

Numa fase posterior, a partir da apresentação de várias obras de Miró, as crianças escolheram uma obra da sua preferência. Cada criança foi convidada a utilizar uma impressão da obra, colocá-la no vidro e fazer transparência com materiais riscadores. Por fim, foi pedido que reproduzissem uma obra de Miró apenas por observação. Estas atividades tinham como objetivo criar as imagens a serem reproduzidas no muro do Jardim de Infância com as suas famílias. As crianças revelaram autenticidade expressiva e sensibilidade estética em relação às cores e às formas.

No sábado 16 de dezembro, pais, crianças e equipa educativa encontraram-se no JI para a última fase desta proposta. Cada criança, com a sua família, realizou a reprodução da imagem criada numa tela muito maior do que o habitual: o muro da escola. Reservou-se um espaço no muro para cada criança e preparou-se o acesso a tintas para exterior e pincéis. Ao longo da tarde, o envolvimento das famílias, crianças e toda a comunidade escolar foi bastante significativo. Era visível a satisfação das crianças por terem as suas famílias no JI e por estarem a deixar a sua “marca” no espaço exterior, onde todos pudessem ver.

A envolvimento de todos e a participação alargada da comunidade cigana foram reportadas pela comunicação social local: Diário de Viseu e Jornal do Centro fizeram referência nas suas edições online e impressa a este projeto, com registos fotográficos. Como afirma Salvador (2013),

é cada vez mais importante e reconhecida a necessidade de abrir as instituições às famílias, pois o seu envolvimento estreita os laços com as crianças e torna-se muito estimulante para elas perceber que não estão sozinhas e que as pessoas mais importantes das suas vidas estão com elas e acompanham-nas nas suas atividades (p.12).

Para além do relato de uma iniciativa positiva num bairro normalmente associado a notícias negativas, desta iniciativa resultou uma participação e colaboração valiosas.

Referências

Carreira, J. (2013). *A arte: Uma viagem mágica com Miró* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.



Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve, Faro.



FAMÍLIAS A BRINCAR COM AS TIC “LÁ FORA”: UM PROJETO DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA PARA PROMOÇÃO DE UMA UTILIZAÇÃO DAS TIC ASSOCIADA AO BRINCAR E AO ESPAÇO

Manuela Loureiro¹, Maria Figueiredo², Belmiro Rego³

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu
manuis_2009@hotmail.com

²Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
mfigueiredo@esev.ipv.pt

³Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
brego@esev.ipv.pt

29

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, encontra-se em realização um projeto na educação pré-escolar focado na promoção da utilização das TIC em contexto familiar centrada no brincar e associada à utilização do espaço exterior.

Brincar é considerado como a principal atividade da criança, sendo reconhecido por diferentes autores como uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do ser humano (Ministério da Educação, 2016). Existe uma grande preocupação por parte dos Educadores e dos Encarregados de Educação com a formação das crianças, no sentido de virem a ser cidadãos responsáveis, equilibrados, atenciosos, educados entre outras características. O brincar surge como forma de contribuir para todas estas vertentes. Pois, seguindo a linha de pensamento de Machado (2003), "ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda" (p. 37). Assim, brincar torna-se uma necessidade ao desenvolvimento da criança, pois enquanto a criança brinca, desenvolve inúmeras capacidades através do jogo, do brincar, da socialização, imitação, fantasia e é por aqui que as crianças se exercitam como um ser social. Assim, segundo Neto (1997), entende-se por jogo, "o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu



envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação)” (p. 21). Esta estimulação pode ocorrer pela exploração do espaço exterior e não somente em espaço sala de aula ou de atividades. Nessa exploração do espaço exterior, Neto (1997) considera que “a experiência do jogo e atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre ordem e desordem, organização e caos, equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos órgãos biológicos e sociais” (p.21).

Vários autores (Bilton, Bento, & Dias, 2017) têm destacado como o brincar das crianças tem vindo a ser restrito, especialmente em termos de espaços utilizados, valorizando o espaço exterior, o contacto com a natureza como uma dimensão crucial na experiência de crescer e desenvolver-se das crianças. Na constelação de preocupações sobre o desenvolvimento das crianças atualmente, encontramos as Tecnologias de Informação e Comunicação cuja omnipresença na vida quotidiana levanta inquietações variadas ligadas ao isolamento social, atraso na linguagem e afastamento da natureza e do brincar.

Brincar vs TIC?

No cruzamento destes eixos - brincar, TIC e espaço exterior - o projeto pretende conceber e avaliar propostas em que as TIC se tornem mediadoras do brincar no exterior, em família, e não uma ameaça. Valoriza-se, ainda, a conceção de criança como portadora de direitos e competente, construtora de significados sobre o mundo através da sua experiência (Ministério da Educação, 2016).

O estudo incide num projeto de envolvimento da família no jardim de infância por se valorizar o contexto familiar como importante na construção da relação das crianças com a tecnologia. A utilização das TIC em espaços exteriores, de forma colaborativa entre pais e filhos desafiados a produzir algo com a tecnologia integrada em atividades de carácter lúdico, focadas no propósito de exploração da situação, ou seja, de brincar, será o objetivo das intervenções planeadas. Espera-se, assim, dar resposta à necessidade de brincar das crianças em vários contextos, incluindo o familiar, construindo uma relação positiva, de autoria, com as TIC.

A investigação enquadra-se no paradigma qualitativo e baseia-se essencialmente na observação participante, assumindo características de uma investigação etnográfica com crianças. O projeto está a ser concretizado com um grupo de crianças em idade pré-



escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, bem como com os seus familiares próximos (pais e avós).

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste projeto, numa primeira fase, há um momento diagnóstico, de forma a perceber a ligação que as crianças têm com as tecnologias e de que forma as utilizam. Os pais são também informantes privilegiados neste primeiro momento, sobre a relação das crianças com a tecnologia no contexto familiar. Deste diagnóstico pretende-se retirar alguns pontos de apoio para a segunda fase.

Num segundo momento, serão apresentadas e co-construídas com os pais propostas de utilização das TIC pelas famílias em espaços exteriores da cidade de Viseu em brincadeiras conjuntas entre adultos e crianças. Convidam-se as famílias a realizar as propostas e através de registos diversificados, partilhar com as outras crianças no jardim de infância e com outras famílias através de um blogue.

Na terceira fase, solicita-se às famílias que participem na avaliação das várias propostas. Esta avaliação, através de grupos de foco, será incluída na avaliação de cada proposta realizada com base na análise dos registos recolhidos.

Referências

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto editora.
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo – sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH: Universidade Técnica de Lisboa.



IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (SOFTWARE *MAGICEYE*) NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Carla Carvalho¹, Rosina Fernandes², Belmiro Rego³

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

ccmarquescarla@gmail.com

²Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu,

rosina@esev.ipv.pt

³Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

brego@esev.ipv.pt

Introdução

À escola exige-se que seja capaz de responder de forma eficaz às dificuldades e exigências dos seus alunos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade. Cabe a esta a implementação de estratégias psicopedagógicas diversificadas que favoreçam a inclusão de todos os alunos.

Este trabalho, realizado no âmbito de Mestrado em Educação Especial, especialização no domínio cognitivo e motor, apresenta um estudo de caso de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) que frequenta a educação pré-escolar, procurando explorar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sua inclusão.

Fundamentação do estudo

No âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) existem diferentes problemáticas, entre as quais se insere a PC que é caracterizada por estar associada a um desenvolvimento desordenado do movimento e da postura, provocando limitações no domínio da ação, as quais são atribuídas a distúrbios que ocorrem no período fetal ou infantil durante o desenvolvimento do cérebro (Rosenbaum et al., 2005). Segundo estes autores, as desordens motoras consequentes podem ser acompanhadas por distúrbios sensoriais, cognitivos, comunicacionais e comportamentais.

Os alunos com PC apresentam geralmente problemas na comunicação e necessitam de apoios e técnicas específicas neste âmbito. Quando a criança não pode utilizar a fala para comunicar, há que proporcionar um sistema alternativo de comunicação o mais cedo possível “dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento



cognitivo e emocional” (Azevedo et al., 1999, p.16), assim como no processo de interação social. Neste âmbito as TIC podem-se revelar extremamente úteis, nomeadamente se utilizadas desde cedo, por exemplo, no âmbito da Intervenção Precoce.

Objetivos do estudo

Face ao exposto e considerando a comunicação como uma das bases do desenvolvimento humano, colocamos a seguinte questão de investigação: qual a importância das TIC, especificamente do *software MagicEye*, como meio de comunicação e interação social numa criança com PC no âmbito da sua inclusão ao nível da educação pré-escolar? Para responder à questão foi desenvolvido um estudo de caso de carácter descritivo. Sendo que, os objetivos/questões específicos foram: (1) identificar as suas dificuldades e capacidades; (2) perceber que estratégias são utilizadas pelo aluno, família e educadores/professores para lidar com as dificuldades; e (3) explorar os benefícios inerentes à utilização das TIC, nomeadamente do *software MagicEye*, como meio de comunicação e interação social, na inclusão do aluno.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia, como já foi referido, trata-se de um estudo de um caso, de um aluno de 6 anos com um diagnóstico médico de PC, inserido na educação pré-escolar, num estabelecimento da região centro do país. Para além do aluno, foram também envolvidas no estudo a educadora de infância, a professora de educação especial (EE) e a encarregada de educação (mãe). As técnicas/instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a entrevista semiestruturada (duração média de 30 minutos; realizada à mãe, à educadora e à professora de EE no final do ano letivo 2015/2016); as observações naturalistas (10 observações de 31/05/2016 a 1/7/2016) e a análise documental (o Plano Educativo Individual foi consultado). Os procedimentos adotados para a recolha e análise de dados foram: os pedidos de consentimento informado, nomeadamente à mãe, à professora de EE e à educadora de infância. Recorreu-se à análise de conteúdo para tratamento dos dados.

Resultados

Ao longo das observações naturalistas efetuadas na sala do Centro de Recursos TIC para a educação especial da instituição de educação pré-escolar da criança, foi possível



constatar que o *software* utilizado pela professora de EE, o “*MagicEye*”, permitia ao aluno realizar jogos interativos de promoção do desenvolvimento cognitivo (com formas geométricas e cores) e tarefas de linguagem e fonética. De acordo com a opinião das docentes e da mãe, a utilização das TIC revelava-se fundamental para a criança, “uma mais-valia grandiosa”, sendo um “meio de comunicação e desenvolvimento”, as TIC “são essenciais”, permitindo-o falar, manusear a cadeira de rodas, ou seja, dar-lhe o “corpo que ele não tem”.

Conclusão

Concluimos que as TIC, especificamente o *software MagicEye*, são fundamentais como meio de comunicação e interação social desta criança no âmbito da sua inclusão ao nível da educação pré-escolar. A utilização deste *software* é muito positiva e é uma forma de comunicar, de aprender e de interagir com o meio escolar, familiar e social.

Referências

- Azevedo, L., Ferreira, M., & Ponte, M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional a Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência.
- MagicEye. (2011). *MagicEye*. Obtido de <http://www.magickey.ipg.pt/MagicEye.aspx>
- MagicSwitch. (2011). *MagicSwitch*. Obtido de <http://www.magickey.ipg.pt/MagicSwitch.aspx>
- Rosenbaum, P. Dan, B., Fabiola, R., Leviton, A., Paneth, N., Jacobson, B., Goldstein, M., & Bax, M. (2005). The definition of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 571-574.
- Santos, A., & Sanches, I. (2004). *Práticas de Educação Inclusiva. Aprender a incluir uma criança com Paralisia Cerebral e sem comunicação verbal no Jardim de Infância*. Obtido de <http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/1879554370/name/Inclus%C3%A3o+c%C3%A7%C3%A3o+paralisia+cerebral+e+sem+c%C3%A7%C3%A3o+verbal.pdf>



PARA MELHOR APRENDER EM CONTEXTO DE CRECHE: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE CONDIÇÕES ESSENCIAIS AO BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

Ana Berta Alves¹, Esperança Ribeiro¹, Carolina Rosa², Daniela Cairrão², Mariana Duarte²

¹ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
abalves@esev.ipv.pt

² Discente da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu
esev12371@esev.ipv.pt

35

Introdução

A creche é uma resposta de natureza social e educativa onde devem ser facultadas às crianças as condições propícias ao seu desenvolvimento global e bem-estar. Na unidade curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional I (IPP I), da licenciatura em Educação Básica, os formandos têm a oportunidade de desenvolver observações participantes e de propor um projeto em função dos problemas identificados, com vista a contribuir para a melhoria da qualidade das práticas socioeducativas. Desta forma, e no âmbito das idas a contextos, os formandos iniciam um percurso de “olhar” crítico e fundamentado sobre práticas e condições, além de conhecerem o conceito de projeto e as metodologias de concetualização e operacionalização de projetos socioeducativos. Mais especificamente, entendem como as creches se devem organizar de modo a criarem um quadro de vida capaz de responder às necessidades e interesses das crianças. Nesta sequência, foi desenhado, por um grupo de alunas, o projeto “Para melhor aprender”.

Objetivos

Os objetivos deste estudo exploratório são: *i*) dar a conhecer uma proposta de projeto, organizada com a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO); *ii*) identificar os dados obtidos nos procedimentos de diagnóstico e fases de planeamento e implementação do projeto, com vista a evidenciar uma proposta orientada para a melhoria das problemáticas identificadas; *iii*) refletir a pertinência e experiência formativa no âmbito da IPP I.



Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e exploratória, com recurso às técnicas de observação direta (participante ativa), em contexto de creche, implementado no decorrer de atividades de estágio, num equipamento do distrito de Viseu. Com recurso a procedimentos de registo/instrumentos de observação e de avaliação, designadamente a Avaliação da Qualidade do Programa-Creche (Lino & Araújo, 2003), e tendo a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO) (Pena, 2003) como ferramenta, surgem um conjunto de medidas capazes de atuar nos domínios das práticas socioeducativas.

MPPO / Diagnóstico, Planeamento e Implementação

Identificam-se os problemas encontrados constantes na Árvore de Problemas (Figura 1) e de Objetivos (Figura 2). São construídos o Quadro de Medidas (Quadro 1) e a Matriz de Planeamento de Projeto (Quadro 2) e, posteriormente, o Diagrama de *Gantt* (Quadro 3) e o Quadro de Atividades por Medida (Quadro 4).

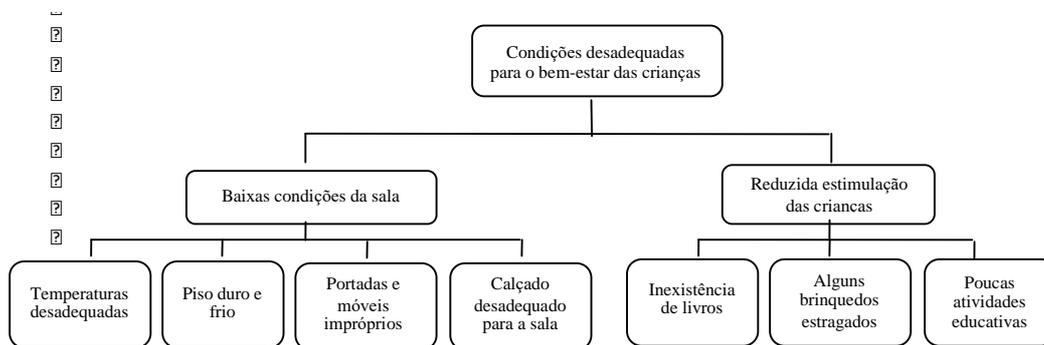


Figura 1 – Árvore de problemas

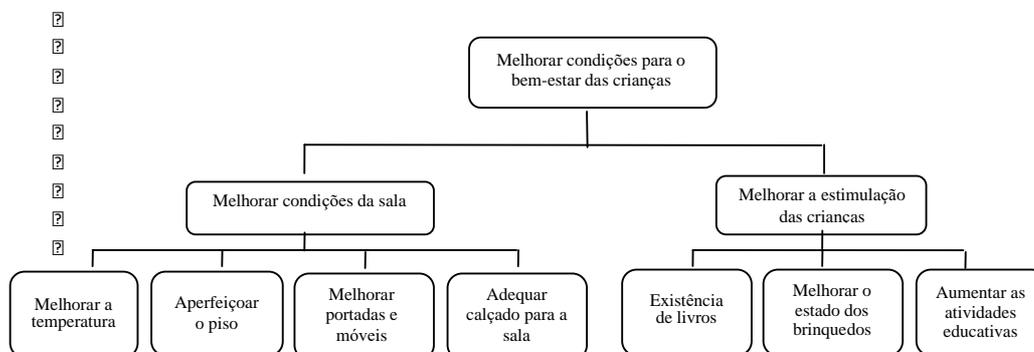


Figura 2 – Árvore de objetivos



Quadro 1- Quadro de Medidas

| Problemas Medidas | Temperaturas desadequadas | Piso duro e frio | Portadas e móveis impróprios | Calçado desadequado para a sala | Inexistência de livros | Alguns brinquedos estragados | Poucas atividades educativas |
|--|------------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Colocação de ar condicionado | *** | * | | | | | |
| Substituição para piso vinílico | | *** | | | | | |
| Colocação de novas portadas e móveis | | | *** | | | | |
| Proteção dos cantos/ extremidades dos móveis | | | ** | | | | |
| Disponibilização de protetores para sapatos | | | | *** | | | |
| Aquisição de livros | | | | | *** | | |
| Conserto/ substituição dos brinquedos | | | | | | *** | |
| Elaboração de um plano educativo | | | | | | | *** |

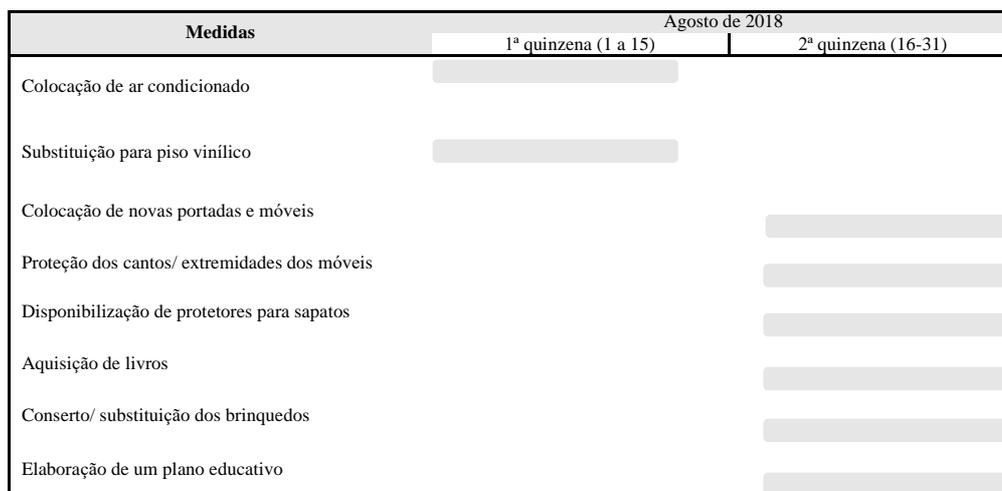
Legenda:
 ***Muito importante para a resolução do problema **Importante para a resolução do problema *Contribui para a resolução do problema

Quadro 2- Matriz de Planeamento de Projeto

| Hierarquia de objetivos | Identificadores objetivamente verificáveis | Meios/fontes e verificação | Pressupostos |
|--|--|--|---|
| Finalidade: Melhorar condições para a aprendizagem da criança | Aumento de 45% até setembro de 2019 | Inquéritos | Manutenção da qualidade das interações adulto-criança |
| Objetivo: Melhorar condições para o bem-estar da criança | Melhorar o índice de satisfação com as condições da sala em 75%, a partir das ações a iniciar a 01.08.2018 | Relatório de atividades | |
| Resultados: 1;2. Melhorar as temperaturas 2. Aperfeiçoar o piso 3;4. Melhorar portadas e móveis 5. Adequar calçado para a sala 6. Existência de livros 7. Melhorar o estado dos brinquedos 8. Aumentar as atividades educativas | 1,2 – A partir do dia 1 de agosto de 2018. 3,4- A partir do dia 15 de agosto de 2018. 5,6,7,8- A partir do dia 22 de agosto de 2018. | 1;2; 3; 4; 5 Resultados da reação às condições físicas da sala 6;7;8 Resultados da reação às atividades em sala Observação direta Questionários | |
| Medidas/Atividades: 1. Instalação do ar condicionado; 2. Substituição para piso vinílico 3. Colocação de novas portadas e móveis 4. Proteção dos cantos/ extremidades dos móveis 5. Disponibilização de protetores para sapatos 6. Aquisição de livros 7. Conserto/ substituição dos brinquedos 8. Elaboração de um plano educativo | Orçamento/custo das medidas: 1. 1500€ 2. 900€ 3. 1000€ 4. 50€ 5. 50€ 6. 80€ 7. 80€ 8. Custos internos | 1. Orçamento 2. Orçamento 3. Fatura 4. Fatura 5. Fatura 6. Fatura 7. Fatura 8. ... | |



Quadro 3– Diagrama de *Gantt*



Quadro 4- Quadro de atividades por medida

| Atividades | Resolve | Intervenientes | Horas | Custos | Cronograma |
|---|---|--------------------------|-------|--------|------------|
| 1. Colocação de ar condicionado | Temperaturas desadequadas | Funcionários contratados | 4h | 1500€ | Agosto |
| 1.1 – Elaboração de caderno de encargos | --- | --- | 1h | --- | Agosto |
| 1.2 – Contacto com os fornecedores | --- | --- | 1h | --- | Agosto |
| 2. Substituição para piso vinílico | Temperaturas desadequadas Segurança e conforto | Funcionários contratados | 48h | 900€ | Agosto |
| 2.1 - Elaboração de caderno de encargos | --- | --- | 2h | --- | Agosto |
| 2.2 – Contacto com os fornecedores | --- | --- | 2h | --- | Agosto |
| 3. Colocação de novas portadas e móveis | Conforto e segurança | Funcionários contratados | --- | 1000€ | Agosto |
| 3.1 - Elaboração da lista de materiais | --- | --- | 2h | --- | Agosto |
| 3.2 - Contacto com os fornecedores | --- | --- | 2h | --- | Agosto |
| 4. Proteção dos cantos/ extremidades dos móveis | Segurança | --- | --- | 50€ | Agosto |
| 4.1 - Elaboração da lista de materiais | --- | --- | --- | --- | Agosto |
| 5- Disponibilização de protetores para sapatos | Higiene | --- | --- | 50€ | Agosto |
| 6. Aquisição de livros | Melhorar a estimulação; aumentar os recursos educativos | --- | 2h | 80€ | Agosto |
| 6.1. Pesquisa de livros | --- | --- | 2h | --- | Agosto |
| 7. Conserto/ substituição dos brinquedos | Melhorar a estimulação e o conhecimento de diferentes materiais | --- | --- | 80€ | Agosto |
| 7.1. Elaboração da lista de brinquedos | --- | --- | 1h | --- | Agosto |
| 8. Elaboração de um plano educativo | Melhorar a estimulação; adequar práticas educativas | --- | 6h | --- | Agosto |



Resultados

Os resultados evidenciam a importância de se otimizarem as condições adequadas ao bem-estar da criança e promoção das suas aprendizagens, nomeadamente, no recurso a meios de estimulação da aprendizagem (aumento e diversificação de atividades educativas e acervo lúdico) e no potenciar de melhores condições da sala (temperatura, piso, móveis).

Conclusões

Este estudo permite incitar a reflexão sobre ações a desenvolver, no sentido de melhorar as condições tidas como essenciais ao bem-estar das crianças em creche, destacando a qualidade dos espaços, bem como a estimulação das crianças. Considera, ainda, a pertinência da experiência formativa em IPP I, na medida em que permite a integração de saberes de outras UC; prepara os alunos para os contextos de observação, apresentando instrumentos de registo e análise das situações observadas/experenciadas e de elaboração de projetos socioeducativos, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva face aos desafios, processos e desempenho em contextos não formais de aprendizagem.

Referências

- Lino, M., & Araújo, S. (2003). *Avaliação da Qualidade do Programa-creche (PQA)*. Braga: Associação Criança.
- Ministério da Educação (2016). *Metas Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Pena, R. (2003). *Manual do formando MPPO*. Lisboa: Bee Consulting.



CONTRIBUTO (S) PARA MELHORAR A QUALIDADE EM CRECHE: ESTUDO EXPLORATÓRIO ORIENTADO PARA A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

Esperança Ribeiro¹, Ana Berta Alves¹, Daniela Lourenço², Teresa Ernesto², Gervita Geraldo²

¹ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

² Discente da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu
esev12493@esev.ipv.pt

40

Introdução

O plano de estudos da licenciatura em Educação Básica consagra quatro espaços de Iniciação à Prática Profissional (IPP). A unidade curricular (UC) de IPP I inaugura esta componente de formação, permitindo ao formando a imersão em contextos educativos não formais/não escolares, centrando as suas tarefas na observação/avaliação, interação socioeducativa e registo. Pretende-se desta forma potenciar nos alunos a aquisição de competências pessoais, sociais e de iniciação à prática profissional, assim como promover a capacidade de conceção/desenvolvimento de projetos e recursos educativos, a concretizar em contextos deste cariz e em rede. Reconhecendo os contextos não formais/não escolares como espaços de inclusão e de ação socioeducativa, um grupo de alunos no âmbito do estágio desta UC, propôs o projeto “Melhorar a qualidade em creche, transformando o ambiente físico”, organizado com referência às práticas de observação participante.

Objetivos

Os objetivos do estudo apresentado são: *i*) dar a conhecer uma proposta de projeto, organizada de acordo com a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO) (Pena, 2003), objeto de apropriação pelos alunos nesta UC; *ii*) identificar os dados obtidos nos procedimentos de diagnóstico e fases de planeamento e implementação do projeto, com vista a evidenciar uma proposta orientada para a melhoria do ambiente físico do contexto observado. Desta forma, responder-se-á às seguintes questões: O ambiente é seguro e saudável para os bebés e crianças mais pequenas? O ambiente acomoda adequadamente os bebés, crianças pequenas e adultos?



Metodologia

Trata-se de uma investigação exploratória com recurso à técnica de observação direta participante, em contexto de creche, implementada no decorrer de atividades de estágio, num equipamento do distrito de Viseu. Foi tida como referência a dimensão do ambiente físico (que fornece indicadores de qualidade específicos e claros), incluída no *Program Quality Assessment (PQA)*, instrumento de Avaliação da Qualidade do Programa *HighScope* (versão creche), adaptado pela Associação Criança (2003).

MPPO / Diagnóstico, Planeamento e Implementação

Identificam-se os problemas encontrados constantes na Árvore de Problemas (Figura 1) e de Objetivos (Figura 2). São construídos o Quadro de Medidas (Quadro 1) e a Matriz de Planeamento de Projeto (Quadro 2) e, posteriormente, o Diagrama de *Gantt* (Quadro 3) e o Quadro de Atividades por Medida (Quadro 4).

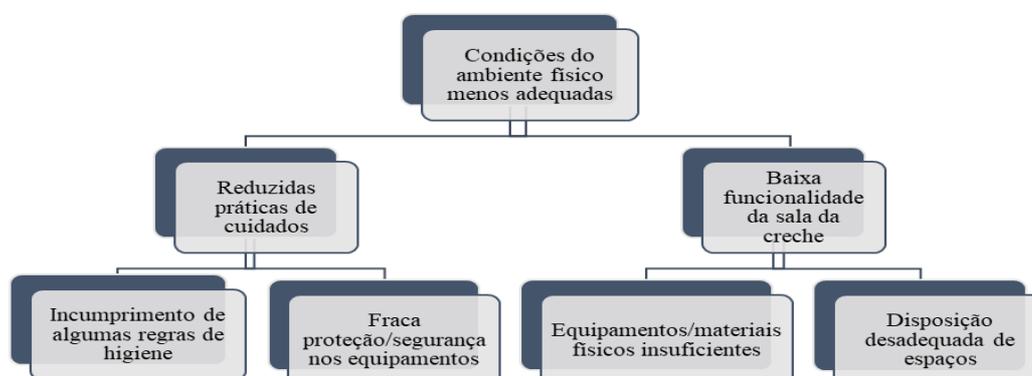


Figura 1 – Árvore de problemas

| Problemas / Medidas | Incumprimento das regras de higiene | Fraca proteção/segurança nos equipamentos | Equipamento/materiais físicos insuficientes | Disposição desadequada de espaços |
|---|-------------------------------------|---|---|-----------------------------------|
| 1- Aquisição de uma mesa para realização de atividades. | | | ✂ ✂ ✂ | |
| 2- Aquisição de cadeiras para as crianças se sentarem aquando das atividades. | | | ✂ ✂ | |
| 3- Colocação de um espelho ao lado do fraldário. | | | | ✂ ✂ |
| 4- Revestimento dos postes com material acolchoado. | | ✂ ✂ | | |
| 5- Aquisição de cortinas para as janelas. | | ✂ | | |
| 6- Lavagem das mãos antes e depois das refeições. | ✂ ✂ ✂ | | | |
| 7-Desinfecção/lavagem das chupetas. | ✂ ✂ ✂ | | | |

Legenda: 3 chupetas: Muito importante; 2 chupetas: Importante; 1 chupeta: Contribui (para resolução do problema)

Quadro 1- Quadro de Medidas

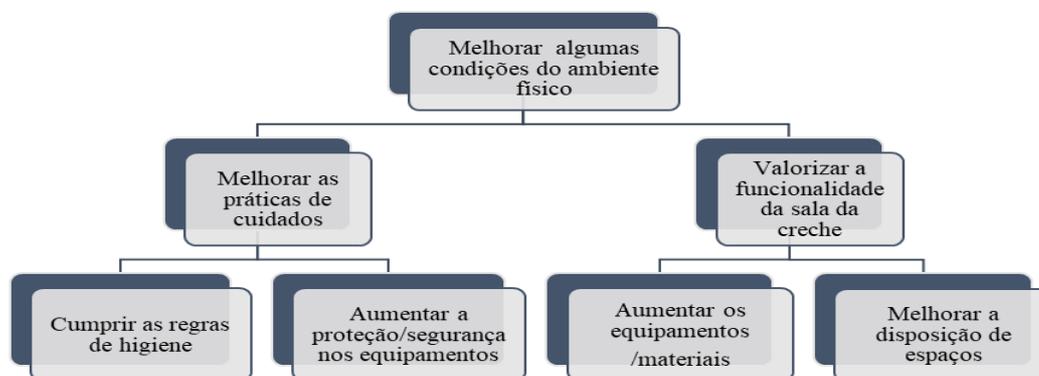


Figura 2 – Árvore de objetivos

Quadro 2- Matriz de Planeamento de Projeto

| Hierarquia de objetivos | Identificadores verificáveis | Meios/Fontes verificação | Pressupostos |
|--|--|--|--------------|
| Finalidade: Melhorar a qualidade do ambiente físico em creche. | Aumento no nível de satisfação de 35% até fevereiro de 2018. | Inquérito às auxiliares e pais sobre a satisfação, ou não, com a implementação destas medidas. | |
| Objetivo: Melhorar as condições do ambiente físico em creche. | Indicadores: Melhoria do índice de desorganização e desadequação do espaço físico com 80% a partir das ações a realizar em 30.01.18. | Meios de verificação: Relatórios. | |



| | | | |
|--|---|--|--|
| Resultados: 1. Cumprimento das regras de higiene, a partir de 30.01.18; 2. Excelente proteção/segurança nos equipamentos, a partir de 30.01.18; 3. Equipamentos/materiais físicos suficientes, a partir de 30.01.18; 4. Melhoria da disposição de espaços, a partir de 30.01.18; | | 1. Melhoria nas condições de higiene. 2. Aumento de segurança. 3. Melhores condições físicas. 4. Disposição adequada | Manutenção da qualidade do ambiente físico |
| Medidas/Atividades: 1. Lavagem das mãos antes e depois das refeições. 2. Desinfecção/lavagem das chupetas. 3. Revestimento dos postes com material acolchoado. 4. Aquisição de cortinas para as janelas. 5. Aquisição de uma mesa para as crianças realizarem as atividades. 6. Aquisição de cadeiras para as crianças se poderem sentar enquanto realizam as atividades. 7. Colocação de um espelho ao lado do fraldário. | Orçamento/Custos das Medidas: 1. 60 € 2. 100 € 3. 140 € 4. 160 € 5. 200 € 6. 180 € 7. 120 € (orçamentos fictícios) | Meios de verificação: 1. Orçamento 2. Orçamento 3. Orçamento 4. Orçamento 5. Orçamento 6. Orçamento 7. Orçamento | |

Quadro 3 – Diagrama de *Gantt*

| Medidas | janeiro | fevereiro | março | abril |
|--|---------|-----------|-------|-------|
| 1. Lavagem das mãos antes e depois das refeições. | | | | |
| 1.1. Afixação de placas informativas. | | | | |
| 2. Desinfecção/lavagem das chupetas. | | | | |
| 2.1. Ação de sensibilização. | | | | |
| 3. Revestimento dos postes com material acolchoado. | | | | |
| 3.1. Compra de material acolchoado. | | | | |
| 4. Aquisição de cortinas para as janelas. | | | | |
| 4.1. Compra de cortinas. | | | | |
| 5. Aquisição de uma mesa para as crianças realizarem as atividades. | | | | |
| 5.1. Compra da mesa. | | | | |
| 6. Aquisição de cadeiras para as crianças se poderem sentar enquanto realizam as atividades. | | | | |
| 6.1. Compra de cadeiras. | | | | |
| 7. Colocação de um espelho ao lado do fraldário. | | | | |
| 7.1. Compra do espelho. | | | | |



Quadro 4 - Quadro de atividades por medida

| Atividades | Resolve | Intervenientes | Horas (CF) | Custos | Cronograma |
|--|---------|----------------|------------|--------|------------|
| 1. Lavagem das mãos antes e depois das refeições. | ----- | ----- | ----- | 60 € | jan-abr |
| 1.1. Afixação de placas informativas. | ----- | ----- | 3h | | jan-fev |
| 2. Desinfecção/lavagem das chupetas. | ----- | ----- | ----- | 100 € | jan-abr |
| 2.1. Ação de sensibilização. | ----- | ----- | 2h | | fev-mar |
| 3. Revestimento dos postes com material acolchoado. | ----- | ----- | ----- | 140 € | jan-fev |
| 3.1. Compra do material acolchoado. | ----- | ----- | 5h | | jan-fev |
| 4. Adquirição de cortinas para as janelas. | ----- | ----- | ----- | 160 € | mar-abr |
| 4.1. Compra de cortinas. | ----- | ----- | 3h | | mar-abr |
| 5. Aquisição de uma mesa para as crianças realizarem as atividades. | ----- | ----- | ----- | 200 € | jan-fev |
| 5.1. Compra da mesa. | ----- | ----- | 2h | | jan-fev |
| 6. Aquisição de cadeiras para as crianças se poderem sentar enquanto realizam as atividades. | ----- | ----- | ----- | 180 € | mar-abr |
| 6.1. Compra de cadeiras. | ----- | ----- | 4h | | mar-abr |
| 7. Colocação de um espelho ao lado do fraldário. | ----- | ----- | ----- | 120 € | jan-mar |
| 7.1. Compra do espelho. | ----- | ----- | 5h | | jan-fev |

Resultados

Os resultados apontam para a necessidade de se melhorarem algumas condições da creche, no respeitante à salvaguarda de um ambiente seguro e saudável para as crianças (condições de segurança dos equipamentos e higiene) e de um maior investimento na melhoria da funcionalidade da sala, de forma a garantir que o ambiente acomode adequadamente as crianças e o adulto (equipamento, materiais e disposição do espaço em áreas). Atendendo à metodologia de planeamento de projeto utilizada, foi possível identificar ações a desenvolver no sentido de transformação do ambiente físico. Sabemos que se este último for de qualidade ficam, assim, assegurados pré-requisitos essenciais à promoção de melhores práticas nos cuidados de natureza socioeducativa.

Conclusões

A UC de IPP I tem um papel fundamental na formação dos alunos de Educação Básica na medida em que os prepara para a prática de observação participante, potenciando o recurso a instrumentos específicos de registo. Simultaneamente, disponibiliza uma ferramenta de conceção e planeamento de projeto (o caso da MPPO) que ao ser



orientada para o contexto de estágio (creche) possibilita, como foi o caso nesta investigação, a elaboração de propostas fundamentadas de projetos de natureza socioeducativa com o objetivo de melhorar as problemáticas identificadas, no caso sobre a qualidade do ambiente físico.

Referências

- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Lino, M., & Araújo, S. (2003). *Avaliação da Qualidade do Programa (Programm Quality Assessment – PQA) – versão creche (0-3), formulário de avaliação*. Braga: Associação Criança.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Post, M. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pena, R. (2003). *Manual do formando – MPPO – Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos*. Lisboa: Bee Consulting.



BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO COM OS SERVIÇOS DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Luís Almeida¹, Emília Martins², Rosina Fernandes³, Francisco Mendes⁴

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu

luis_coronha@hotmail.com

² Escola Superior de Educação e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

emiliamartins@esev.ipv.pt

³ Escola Superior de Educação e CI&DETS o, Instituto Politécnico de Viseu

rosina@esev.ipv.pt

⁴ Escola Superior de Educação e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

fmendes@esev.ipv.pt

Introdução

A problemática das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a relevância da Intervenção Precoce (IP), enquanto resposta centrada na família (Dalmau et al., 2017), têm sido amplamente estudadas (Guralnick, 2017). A investigação nesta área tem-se centrado, essencialmente, na análise da satisfação das famílias com os serviços de intervenção precoce, enquanto indicador fundamental na avaliação da sua qualidade (Fuertes, 2016). As respostas desenvolvidas no apoio a estas crianças e às suas famílias são absolutamente críticas para lhes proporcionar um desenvolvimento positivo e bem-estar (Almeida, 2016). Contudo, o Bem-Estar Subjetivo (BES) das famílias apoiadas pelos serviços de IP em Portugal, que implica avaliação da satisfação com a vida em geral e da afetividade - positiva e negativa (Diener, 2000), tem sido uma variável menos explorada pela comunidade científica.

Metodologia

Neste estudo exploratório não experimental (*ex post facto*) e transversal, desenvolvido no âmbito de um Mestrado em Educação Especial, procurou-se avaliar a satisfação das famílias de crianças com NEE face aos serviços das equipas de IP (apoio ao agregado familiar; relação com a equipa de acompanhamento; modelo de apoio aplicado e estrutura e administração do serviço), bem como compreender a relevância deste apoio ao nível do seu bem-estar subjetivo (dimensões cognitiva e afetiva). Explorou-se, ainda, a importância de variáveis sociodemográficas, familiares e relativas ao serviço prestado.

Utilizou-se uma amostra de conveniência de 32 famílias (56% mães; 36.84 anos ± 5.797) de crianças dos 0 aos 6 anos (72% do sexo masculino; 63% com irmãos) em



IP (há 31.80 meses \pm 16.658; 41% quase sempre na creche/jardim-de-infância ou sede da equipa de IP e algumas vezes em casa; com apoio 2.75 ± 0.622 vezes/mês). Os participantes preencheram a Escala Europeia de Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce (ESFIP), a Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS) e a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), tendo sido garantidos os procedimentos éticos na recolha de dados (entre maio e julho de 2016). Na análise dos dados, com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 23), utilizaram-se testes não paramétricos, assumindo-se um grau de confiança de 95%.

Resultados

Globalmente, os resultados apontam para uma elevada satisfação das famílias com os serviços de IP. Verificaram-se níveis adequados de BES, nas suas componentes cognitiva e afetiva, apesar das dificuldades inerentes às condições que caracterizam estas crianças. Algumas variáveis familiares e relativas ao serviço revelaram-se significativas, quer ao nível da satisfação com a IP, quer do BES. Nas dimensões da satisfação com a IP, Ambiente Social ($p=.004$) e Relação Pais e Profissionais ($p=.034$), os resultados foram mais favoráveis nas famílias com menos filhos. No Apoio aos Pais ($p=.014$) e na Estrutura e Administração do Serviço ($p=.020$), alcançaram-se níveis superiores de satisfação quando a criança era o 2.º filho. As famílias com apoio alternado entre a casa e a creche/jardim-de-infância ou a sede da equipa de intervenção apresentaram-se mais satisfeitas com o serviço prestado ($p=.041$). Quanto maior a frequência do apoio, maior a satisfação dos pais/mães com os seus direitos ($\rho=.371$, $p=.037$) e a estrutura e administração dos serviços ($\rho=.353$, $p=.048$), revelando menos afetos negativos ($\rho=-.361$, $p=.042$).

Conclusão

O carácter exploratório deste estudo, com uma amostra reduzida, permitiu-nos encontrar relações entre variáveis e diferenças entre grupos, que merecem ser estudadas em contextos mais alargados, conjugando com uma abordagem qualitativa, para aprofundar o conhecimento sobre o papel destas avaliações na prática quotidiana dos profissionais desta área, como ainda no bem-estar das famílias e crianças apoiadas nestes serviços. Não obstante, evidenciou a importância da IP para além dos efeitos diretos na criança, extravasando a mera satisfação com os serviços para dimensões psicológicas estruturantes da família, como é o caso do BES.



Referências

- Almeida, L. (2016). *Famílias de crianças com necessidades educativas especiais: Bem-estar subjetivo e satisfação com a intervenção precoce* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., & Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de Psicología*, 33 (3), 641-651.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Fuertes, M. (2016). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias. In M. Fuertes, C. Nunes, & J. Rosa (Coords.), *Evidências em Intervenção Precoce* (pp. 9-19). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Guralnick, M. (2017). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 211–229.



HUMOR PARA ENSINAR MATEMÁTICA: POR ONDE VAMOS?

Luís Menezes¹, João Paulo Balula¹, António Ribeiro¹, Helena Gomes¹, Ana Patrícia Martins¹, Ana Maria Oliveira¹, Véronique Delplancq¹, Isabel Aires de Matos¹, Floriano Viseu², Pablo Flores³, Monica Guitart⁴

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu e CI&DETS

menezes@esev.ipv.pt

² Universidade do Minho e CIED

fviseu@ie.uminho.pt

³ Universidade de Granada (Espanha)

pflores@ugr.es

⁴ Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina)

monicaguitart@hotmail.com.ar

O projeto HUMAT – *Humor in Mathematics Teaching* –, iniciado em 2015, com a participação de investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), da Universidade do Minho, da Universidade de Granada (Espanha) e da Universidade de Mendoza (Argentina), dirigiu a sua atenção para três focos: *i*) avaliação das práticas e dos conhecimentos dos professores e dos recursos disponíveis quanto ao uso de textos que apresentem, de forma humorística, ideias matemáticas; *ii*) seleção, adaptação e construção de tarefas matemáticas a partir de textos que apresentem, de forma humorística, ideias matemáticas com potencial didático para o ensino nos primeiros anos; e *iii*) integração e utilização, pelos professores dos primeiros anos de escolaridade, de textos que apresentem, de forma humorística, contextos para o ensino da Matemática. A abordagem destes aspetos implicou a construção de um quadro teórico sobre o humor e, particularmente, ao seu uso com fins instrucionais.

Embora o conceito de humor tenha evoluído ao longo do tempo, sendo alvo do estudo de múltiplas áreas científicas, existe um apreciável consenso em torno da ideia de que se trata de um ato comunicativo com a intenção de fazer rir, envolvendo habitualmente a comunicação de múltiplos significados incongruentes (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011; Guitart, 2012; Martin, 2007; Meyer, 2015). O valor do humor com fins instrucionais tem sido estudado por diversos autores. Banas et al. (2011) e Martin (2007), apoiados em revisões da investigação das últimas décadas, consideram que o humor tem sido experimentado como apoio ao discurso oral dos professores, como



meio de manter a atenção dos alunos e de criar um ambiente favorável à aprendizagem. Em termos de aprendizagem, diversos estudos sublinham que a utilização do humor reforça a capacidade de os alunos reterem informação, tal como nomes ou definições. Banas et al. (2011) dão também conta de que a maioria destes estudos adota metodologias experimentais e quantitativas, perdendo de vista a riqueza dos processos de aprendizagem experienciados pelos alunos em sala de aula.

Tendo este referencial teórico em consideração, e recorrendo a metodologias mistas, o projeto recolheu e analisou dados referentes aos três focos. Os resultados relativos ao primeiro foco - avaliação das práticas e dos conhecimentos dos professores e dos recursos disponíveis quanto ao uso de textos que apresentem, de forma humorística, ideias matemáticas - revelam duas realidades distintas. Por um lado, os 1094 professores inquiridos, portugueses e espanhóis, que ensinam Matemática desde os anos iniciais até ao ensino superior, consideram o humor compatível com o ensino da Matemática (98%) e dizem utilizá-lo regularmente no seu ensino (98%). Por outro lado, os cinco manuais de Matemática dos 4.º e 5.º anos de escolaridade com larga difusão em Portugal e Espanha pautam-se por uma quase ausência do uso do humor. Este desfasamento pode dever-se a duas razões principais: a primeira, as situações humorísticas relatadas pelos professores surgem no seu discurso oral e não têm suporte escrito; a segunda razão, a seriedade do humor para ensinar ainda não faz parte das conceções didáticas dos autores de manuais escolares de Matemática.

O segundo foco, que respeita à seleção, adaptação e construção de tarefas matemáticas a partir de textos que apresentem, de forma humorística, ideias matemáticas, tem como primeira concretização o livro “Humor no ensino da Matemática – tarefas para a sala de aula” (Menezes et al., 2017) (Figura 1):





Figura 1. Capa do livro “Humor no ensino da Matemática – tarefas para a sala de aula”

O livro está organizado em duas partes. Na primeira, discute-se o conceito de humor e o seu valor educativo. Na segunda, apresentam-se tarefas matemáticas, desenhadas a partir de vinhetas ou tiras de banda desenhada de natureza humorística, acompanhadas de notas de exploração para os professores. Estas notas pressupõem uma utilização destas tarefas num ensino da Matemática de natureza exploratória.

O terceiro foco, integração e utilização pelos professores destas tarefas matemáticas para ensinar Matemática, está ainda numa fase inicial. Os primeiros resultados (Menezes, Simões & Carvalho, no prelo, 2018), revelam que os alunos aderem bem a estas tarefas e pensam matematicamente em torno das ideias nelas envolvidas.

Agradecimentos

Este trabalho faz parte do projeto HUMAT (PROJ/CI&DETS/2015/005), financiado pela FCT, no âmbito do UID/Multi/04016/2016. Agradecemos também ao IPV e ao CI&DETS pelo apoio prestado.



Referências

- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Guitart, M. (2012). *Permitido reír... Estamos en clase. El humor como recurso didáctico en aula de Estadística* (Tese de doutoramento). Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Martin, R. (2007). *The Psychology of Humor – An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Menezes, L., Gomes, H., Ribeiro, A., Martins, A. P., Flores, P., Viseu, F., Oliveira, A., Matos, I. A., Balula, J. P., & Delplancq, V. (2017). *Humor no ensino da Matemática: Tarefas para a sala de aula*. Viseu: ESE -IPV.
- Menezes, L., Simões, D., & Carvalho, M. (no prelo, 2018). Humor no ensino da Matemática: Ao ataque! In *Atas do VIII Congresso Ibero Americano de Educação Matemática*, Madrid, Espanha.
- Meyer, J. C. (2015). *Understanding humor through communication: Why be funny, anyway?.* Lanham: Lexington Books.



O PROJETO PRINT: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO SUPERIOR

A. Capelo¹, M. P. Carvalho¹, A. Novais¹, I. Abrantes¹, L. Menezes¹, A. Ribeiro¹,
D. Rodrigues¹, M. C. Gomes¹, A. P. Martins¹, H. Gomes¹, C. Mendes¹, L. C.
Santos², D. Fonseca,² M. J. Silva³

¹ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu

anacapelo@esev.ipv.pt

²Centro de Educação à Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

lucimaradacunhasantos@gmail.com

³Escola Superior de Educação de Lisboa

mjsilva@eselx.ipl.pt

Numa lógica de cooperação internacional, variados estudos em diferentes contextos geográficos têm sido desenvolvidos no sentido de contribuir para melhorar a qualidade na educação e formação inicial e contínua de professores (Hénard & Roseveare, 2012; Holley, 2009; Wernli & Darbellay, 2017). Em particular, no âmbito da formação de professores em Portugal, têm sido desenvolvidos esforços no sentido de acompanhar os desafios atuais, com especial ênfase nas orientações das políticas educativas da Comissão Europeia (CE), contempladas na nova agenda para o ensino superior (UE, 2017), assim como nas recomendações relativas às competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (EC, 2018). Sem negar a importância de muitas das mudanças já iniciadas na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes, torna-se pertinente, no atual panorama educativo, evidenciar algumas estratégias que contribuam para o desenvolvimento de novas competências e formas de ensinar e aprender, tais como as competências de planificar, implementar e avaliar práticas interdisciplinares. Orientadas para a promoção da interdisciplinaridade, estas estratégias são particularmente assinaladas como as que melhor auxiliam os estudantes de Instituições de Ensino Superior a compreenderem os problemas atuais (Jacob, 2015), bem como as que lhes possibilitam desenvolver um leque de competências profissionais, recentemente distinguidas pela Comissão Europeia (EC, 2018). Tendo como referência o exposto, está em curso um projeto de investigação subordinado ao tema “Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior – um estudo no âmbito da cooperação entre o Brasil e Portugal” – Projeto PRINT, financiado pelos CI&DETS/CGD (ref. PROJ/CI&DETS/CGD/0003). Desenvolvido no âmbito de uma cooperação internacional entre o Instituto Politécnico



de Viseu e a Universidade do Estado de Santa Catarina, do Brasil, o projeto tem como principal finalidade identificar, caracterizar e partilhar, ao nível de Instituições de Ensino Superior, iniciativas desenvolvidas nos cursos de formação de professores, que potenciem a promoção de competências de planificação, implementação e avaliação de práticas interdisciplinares, incluindo as que incentivem ligações com contextos formais e não formais. Para cumprir tal finalidade, este projeto inscreve-se num processo de monitorização (UNDP, 2009), perfilhando uma perspetiva sustentada em evidências que permitam informar os responsáveis pela formação de professores, pelo estado de situação da interdisciplinaridade no mesmo contexto. Pela via da monitorização ‘do que está a ser feito’ pretende-se perceber como é que as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação de professores promovem iniciativas de desenvolvimento de competências de planificação, implementação e avaliação de práticas interdisciplinares. Através desta via objetiva-se determinar: *i*) os *contextos* e as *condições* adequadas à conceção, implementação e avaliação de práticas interdisciplinares, ao nível de cursos do 1.º e 2.º ciclos de estudos; *ii*) as formas de *conceber, implementar e avaliar* tais práticas; *iii*) o seu *impacto* e, por último, *iv*) os *obstáculos* que se reconhece existirem. Com base numa metodologia mista (qualitativa e quantitativa) de recolha e análise de dados (Yin, 2003), estão a ser aplicados instrumentos de recolha de dados em várias Instituições de Ensino Superior portuguesas e brasileiras, que permitam uma visão significativa e *in loco* sobre a diversidade desses vários contextos. Os resultados que daí se obtiverem permitirão a todos os envolvidos e interessados pela temática discutir desafios que se colocam, em particular aos professores, quando se pretende imprimir a interdisciplinaridade numa perspetiva de melhorar a qualidade do ensino superior.

Referências

- EC [European Commission] (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. 17.1.2018. COM(2018) 24 final. Brussels: European Commission. Obtido de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Hénard F., & Roseveare D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: Institutional Management in Higher Education. Obtido de <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Holley, K. A. (2009). Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 35(2), 1-31. Obtido de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aehe.3502/epdf>



- Jacob, J. (2015). Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Communications*. I(15001), 1-5. Obtido de <http://www.palgravejournals.com/articles/palcomms20151>
- UE (União Europeia) (2017). *Conclusões do Conselho sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. (2017/C 429/04). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia
- UNDP [United Nations Development Programme] (2009). *Handbook on Planning, Monitoring and Evaluating for Development results*. New York: UNDP. Obtido de <http://web.undp.org/evaluation/evaluations/handbook/english/documents/pme-handbook.pdf>
- Wernli D., Darbellay F. (2017). Interdisciplinarity and the 21st century research-intensive university. Leuven: LERU [League of European Research Universities] Publisher. Obtido de <https://www.leru.org/files/Interdisciplinarity-and-the-21st-Century-Research-Intensive-University-Full-paper.pdf>
- Yin, R. (2003). *Case study research – Design and methods*. London: Sage Publications.



AS PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA) – MÓDULO DE PSICOEDUCAÇÃO

Daniela Vieira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[danni_vieira@live.com.pt](mailto:danii_vieira@live.com.pt)

56

Introdução

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são Perturbações do Desenvolvimento que afetam indivíduos em diferentes níveis – comportamental, linguístico e social – e em diferentes graus de severidade (APA, 2013). Tendo em conta o aumento exponencial de diagnósticos (APA, 2013), torna-se fundamental (in)formar e sensibilizar a população em geral e, mais especificamente, aqueles que se relacionam, direta ou indiretamente, com estes indivíduos, como os pais, professores, educadores, entre outros agentes educativos.

Metodologia

Tendo em consideração este contexto, foi sentido como importante refletir e desenvolver um trabalho sobre o Módulo de Psicoeducação para o Autismo, integrado e desenvolvido como Módulo do Programa REHACOG (Programa de Intervenção Neuropsicológica).

O instrumento REHACOG é um programa estruturado que foi pensado para complementar a intervenção terapêutica que é habitualmente utilizada nos serviços hospitalares (Paixão & Figueira, 2015). Este instrumento foi escolhido devido ao facto dos exercícios expressos nos seus diferentes módulos parecerem ser adequados na intervenção de sujeitos com Perturbações do Espectro do Autismo, especialmente aqueles que estão inseridos num grau mais leve do mesmo.

Para alcançar o objetivo pretendido, a metodologia utilizada foi uma revisão sistemática da literatura sobre as PEA, de modo a construir o Módulo de Psicoeducação o mais completo e rigoroso possível.



Resultados

O Módulo de Psicoeducação foi desenvolvido em formato digital (CD), e contém cinco rubricas que abordam os seguintes temas: I) Concetualização; II) Causas; III) Diagnóstico e Avaliação; IV) Intervenção; e V) Recursos Sociais.

A rubrica I introduz a temática das PEA, esclarecendo conceitos, explorando as evoluções até aos dias de hoje e apresentando a definição do DSM5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (APA, 2013).

A rubrica II foca as causas do Autismo. Apesar de não existir uma causa única existem várias hipóteses, sendo nesta rubrica compiladas onze teorias: 1) Teorias explicativas (não orgânicas, semi-orgânicas e orgânicas); 2) Teorias Comportamentais; 3) Teorias Imunológicas; 4) Teorias de fatores pré, peri e pós natais; 5) Modelo do Patamar Comum; 6) Teorias Psicanalíticas; 7) Teorias Biológicas; 8) Teorias Genéticas; 9) Teorias Neurológicas; 10) Teorias Alternativas (Modelo de Russel); 11) Teorias Psicológicas (Teoria da Mente; Proposta de Bowler; Teoria das Funções Executivas; Modelo de Hobson; Teoria da Coerência Central).

A rubrica III divide-se nas subsecções: 1) Importância da avaliação e diagnóstico; 2) Dificuldades no diagnóstico; 3) Fases da avaliação; 4) Perspetiva do DSM-5; 5) Instrumentos utilizados na avaliação, quais as suas finalidades e como devem ser utilizados.

A rubrica IV, e sabendo que não existe uma cura (Filipe, 2015), refere as terapias existentes, que visam a capacitação dos sujeitos com PEA, nas várias áreas de vida (Fuentes, Bakre, Munir, Aguayo, Gaddour, Öner, & Mercadante, 2012). Assim, faz-se uma análise das terapias que não são recomendadas e não têm evidência científica, as que são recomendadas por alguns estudos e têm pouca evidência científica, as que são recomendadas e têm pouca evidência científica e as que são recomendadas e têm evidência científica (neste último caso, a Terapia Comportamental ABA). Após esta introdução e perceção do que é aconselhável, ou não, são revistas as intervenções, tais como: 1) Modelo de Natureza Cognitiva; 2) Programa Portage; 3) Modelo de Intervenção Transacional; 4) Intervenção Construtivista da Doença Crónica; 5) Modelo *Teacch*; 6) Modelo de Intervenção de Natureza Comportamental; 7) ABA (*Applied Behavior Analysis*); 8) Programas de Competências Sociais; 9) Modelo de



Intervenção de Natureza Psicanalítica; 10) Intervenção Familiar; 11) *DIR/Floortime* e; 12) *Sun-Rise*.

Por fim, a rubrica V aborda os Recursos Sociais disponíveis para (re)agir com as PEA, nomeadamente, os direitos da pessoa com PEA, as Associações e Entidades que prestam apoio no nosso país e os recursos que a Segurança Social e o Instituto de Emprego e Formação Profissional disponibilizam. Finaliza-se com documentários e filmes pertinentes que possam servir de auxiliar para os formandos e permitam ter uma perspetiva mais realista.

Em paralelo, e para complementar este formato digital em *Powerpoint's*, foi construído um manual para cada rubrica, que servirá como guia auxiliar do formador.

Conclusões

Este Módulo de Psicoeducação não se esgota no objetivo de ajudar os cuidadores e os profissionais, visto a forma simples e prática com que foi construído permite ser facilmente utilizado em escolas, por forma a sensibilizar todos os agentes educativos, independentemente do seu grau de instrução. Para além desta generalização, uma enorme vantagem deste trabalho é também percorrer os vários tipos de intervenção preventiva, nomeadamente, a prevenção primária, ao sensibilizar a população em geral; a secundária, ao alertar para a sinalização de novos casos sensibilizando e informando quem possa contactar com as PEA, podendo assim também atuar sobre os problemas já existentes e ajustar a sua direção e gravidade; ea terciária, ao sensibilizar e informar quem já trabalhe com sujeitos com PEA, de modo a reduzir as consequências negativas da mesma (Rios, 2007). Apesar destes contributos, e fazendo uma análise crítica, seria importante existir uma parte focalizada e direcionada para a família (apesar da presença do modelo sistémico ao longo de toda a formação), por se observar um grande desgaste nas mesmas. “visto que, depois da confirmação do diagnóstico, haver uma nítida consciência de perda e uma acentuada diminuição de autoestima, surgindo, não raramente, sentimentos de negação” (Simões, 2012, p. 19). Será ainda importante o desenvolvimento do website, que seja idealizado para formações *e-learning* ou *b-learning*, facilitando a aprendizagem a quem se encontra à distância e tornando-a acessível em qualquer parte. Como reflexão final, este trabalho apresenta-se como a base de uma ferramenta útil e aplicável por todos. É uma construção teórica de material, ficando em aberto, e sendo fundamental para a sua



continuidade, a concretização futura de uma formação teste do material desenvolvido, para avaliar a eficiência da mesma e, assim, ser efetivamente uma ferramenta ao acesso de todos.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM 5* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Diez-Cuervo, A., Muñoz-Yunta, J. A., Fuentes-Biggi, J., Canal-Bedia, R., Idiazábal-Aletxa, M. A., Ferrari-Arroyo, M. J.,... Posada-De la Paz, M. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurologia*, 41(5), 299 – 310.
- Figueira, A. P. C. & Paixão, R. (2015). Programa de intervenção neuropsicológica REHACOG: A arquitetura e desenvolvimentos da versão portuguesa. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(Vol. Extr.), doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.116^[L1]_[SEP]
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö., & Mercadante, M. (2012). Autism spectrum disorders. In J. M. Rey, (coord.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1–27). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Filipe, C. N. (2015). *Crescer e viver diferente*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Rios, L. & Fraguera, J. A. G. (2007). *La psicología en la intervención social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Simões, C. L. (2012). *O autismo e o seu impacto na família* (Tese de Mestrado em Psicologia). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Universidade de Lisboa, Lisboa.



INTERVENÇÃO NO AUTISMO: A METODOLOGIA ABA

Célia Silva

Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – Viseu
celiaguimaraes.psico@gmail.com

60

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria, as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são um síndrome neuro-comportamental, com origem em perturbações do sistema nervoso central, que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional (APA, 2013).

O DSM-5 classifica as PEA tendo em conta dois grupos de critérios: A) Défices na comunicação e interação social em múltiplos contextos e B) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; e quanto à severidade e intensidade das suas manifestações e necessidade de apoio (pouco a muito substancial), sendo considerada uma doença crónica (APA, 2013). Por não haver nenhum marcador biológico específico para reconhecer o autismo, as PEA são identificadas através dos comportamentos clinicamente observáveis (Fuentes, Bakre, Munir, Aguayo, Gaddour, Öner, & Mercadante, 2012).

Os sintomas, geralmente, são óbvios antes dos três anos de idade, mas na maioria das regiões do mundo, esta condição não é diagnosticada até alguns anos depois. No entanto, o aumento da identificação, o impacto emocional que têm nas famílias e as demandas financeiras associadas ao seu tratamento tornam as Perturbações do Espectro do Autismo uma doença importante no nível científico, de saúde pública e de direitos humanos (Johnson, Myers, Lipkin, Cartwright, Desch, Duby, & Yeargin-Allsopp, 2007). Apesar dos tratamentos ajudarem a alcançar uma qualidade de vida muito melhor para os pacientes, as PEA ainda não têm cura, e a maioria das pessoas, particularmente nos países em desenvolvimento, não recebem tratamento especializado (Fuentes et al., 2012). De facto, o autismo é uma área em constante investigação e desenvolvimento. Outrora considerada uma condição rara, os recentes estudos epidemiológicos têm alterado radicalmente esta perceção sobre as PEA. Segundo o Centro de Controlo de Doenças e Prevenção da América, a prevalência do Autismo é agora de 1 em 88 casos (muito superior ao ano 2000 em que a prevalência



se situava em 1 em 150 casos), sendo muito mais comum nos rapazes (5 rapazes para 1 rapariga). Este aumento exponencial do diagnóstico, e embora os estudos não descartem fatores externos (como nascer de pais mais velhos, maior risco nos prematuros ou de baixo peso ao nascer), é explicado pelo aumento da consciencialização e melhoria no reconhecimento e deteção da perturbação (Fuentes et al., 2012). Este saber não é generalizado. Apesar de as PEA ocorrerem em todas as culturas, raças e condições socioeconómicas, existe menor prevalência e quase inexistência de casos identificados em alguns países, como a China e a África (6.4 em 10.000) (Li, Chen, & Song, 2011). Isto deve-se, não à real diferença de prevalência, mas à ausência de pesquisa e recolha de dados nestas regiões, quando comparadas ao interesse que o Autismo assumiu na sociedade ocidental e americana (Bakare & Munir, 2011). Tendo em conta estas diferenças, a evolução do indivíduo com PEA depende, não apenas das características do mesmo, mas do meio ambiente que lhe é oferecido, adaptado, ou não, para minimizar as suas dificuldades (Fuentes et al., 2012). Sabe-se que a intervenção precoce e a promoção do envolvimento da família, bem como a participação comunitária, os tratamentos e a criação de serviços (inexistente na maioria dos países) moldarão o futuro funcionamento das crianças diagnosticadas à medida que crescem e se tornam adultos (Johnson & Meyers, 2007), Mas qual será o melhor tratamento? Quais as condições necessárias a um melhor prognóstico? O *autismeurope* recomenda as intervenções comportamentais por serem as que possuem maior evidência científica, correspondendo aos quatro princípios fundamentais: Individualização, Estruturação, Intensidade e Generalização, e Participação familiar (Fuentes et al., 2012). Os departamentos do Reino Unido para Educação e Competências e para a Saúde, após revisão científica, produziram orientações e diretrizes para a prática clínica, definindo os tratamentos apoiados por evidências e os que não o são, e os programas que fazem uma diferença real (sendo esse conhecimento, infelizmente, ainda não incorporado à prática clínica em todo o mundo) (Fuentes et al., 2012). E a única terapia recomendada e suportada por evidência científica no site de referência *autismeurope* é a Terapia Comportamental (ABA).

O ABA – no original, *Applied Behavior Analysis* - originalmente descrita por BF Skinner, em 1930, visa a aprendizagem de competências e redução dos problemas de comportamento, linguagem e cognitivos. É Aplicada (*Applied*), porque os comportamentos a modificar são significativos na vida das pessoas; Comportamental



(*Behavior*) porque esses comportamentos são observáveis e mensuráveis, e Analítica (*Analysis*) porque se baseia na recolha de dados objetivos para avaliar a sua eficácia e fazer os ajustes necessários e imediatos (Kearney, 2007).

Em Portugal, existe desde 2005, mas ainda é pouco divulgada e compreendida. As críticas ao comportamentalismo surgem por se considerar que as consequências dos comportamentos moldam a nossa personalidade. Então o comportamentalismo não considera os outros fatores. A genética? A personalidade? Os aspetos cognitivos? O comportamentalismo não exclui estes fatores – apenas lhes dá outros nomes - sendo tudo comportamento. Desde correr, a deitar-se, às consequências específicas que queremos atingir ou evitar, que podem ser a curto prazo (reduzir o frio) ou a longo (receber o ordenado no final do mês), que podem ser positivas ou negativas (apanhar uma multa) e até podem mesmo nunca ter acontecido (nunca ganhamos a lotaria, mas continuamos a jogar) (Piñeros-Ortiz & Toro-Herrera, 2012). As individualidades são tidas em conta e usadas a favor dos objetivos pretendidos com o indivíduo (Lima, 2012), e isto passa tanto pelo aumento do ordenado pelo seu bom desempenho no trabalho, como pela entrega de pedacinhos de bolacha a uma criança com PEA que está a conseguir permanecer sentada ao longo de uma aula sem interesse para ela. Como não vivemos num mundo perfeito, se as contingências naturais não funcionam, devemos alterá-las em prol do sujeito que as recebe. E aqui entra a grande estratégia do ABA: o Reforço. O reforço é diferente de chantagem: o reforço beneficia quem o recebe, enquanto a chantagem beneficia sobretudo quem a faz. Apesar das críticas, aceitamos que o ABA é o mais eficaz, e faz coisas tão maravilhosas como ensinar uma criança de 4 anos a dizer “mãe” pela primeira vez, a tirar as fraldas (e atribuir dignidade) a uma criança de 6 anos, a aprender a ler aos 8 anos e a ir a um bar aos 16 anos. O ABA acompanha e prepara para os desafios que sempre ocorrerão ao longo da vida, e isso é maravilhoso.

Referências

- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Piñeros-Ortiz, S. E. & Toro-Herrera, S. M. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con trastorno del espectro autista. *Revista De La Facultad De Medicina*, 1(60), 60-61.
- American Academy of Pediatrics. (2007). *Autism: caring for children with Autism Spectrum Disorders: a resource toolkit for clinicians*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.



- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.
- Bakare, M.O. & Munir, K.M. (2011). Autism spectrum disorders in Africa. In M. Mohammad-Reza (Ed.), *A comprehensive book on Autism Spectrum Disorders* (pp. 183-184). London, U.K.: InTechOpen.
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö., & Mercadante, M. (2012). Autism spectrum disorders. In J. M. Rey. (Coord.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1–27). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Johnson, C. P., Myers, S. M., Lipkin, P. H., Cartwright, J. D., Desch, L. W., Duby, J. C., & Yeargin-Allsopp, M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *120*(5), 1183-1215. doi: 10.1542/peds.2007-2361
- Kearney, A. B. (2009). *Compreender a Análise Aplicada do Comportamento: uma introdução à AAC para pais, professores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Li, N., Chen, G., & Song, X. (2011). Prevalence of autism-caused disability among Chinese children: a national population-based survey. *Epilepsy & Behavior*, *22*, 786-789.



INTERVENÇÃO NA MULTIDEFICIÊNCIA – O SOFTWARE GRID

José Manuel Neves Amaral

Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido Figueiredo

jmna_scp@hotmail.com

64

A capacidade de comunicar é fundamental no desenvolvimento humano, desempenhando a linguagem um papel da maior importância em todo o processo de crescimento pessoal e social, nomeadamente, a nível do desenvolvimento cognitivo, emocional, como suporte da interação social e como regulador do comportamento (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Podemos afirmar, que a comunicação é uma inevitabilidade social, sendo mais do que a oralidade e escrita, inclui gestos, olhares, sentimentos, posturas corporais, movimentos, língua gestual, braille, fotografias, objetos, entre outros. Permite comunicar as necessidades básicas, expressar-se, interagir, comunicar intencionalmente, compreender a linguagem, desenvolver capacidades de simbolização e de representação, processar informação, participar no processo ensino/aprendizagem, aceder à literacia, entre outras intenções de que o ser humano é portador.

As pessoas que apresentam dificuldades de comunicação na linguagem/fala podem fazê-lo através dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC). De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os SAAC são um “conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar” (p.21), podendo constituir um meio de expressão eficaz e ajudar o aluno nas suas atividades diárias, educativas e ocupacionais, nos contextos de vida. Os SAAC devem ser utilizados o mais precocemente em indivíduos/crianças/alunos com problemas de linguagem/fala, daí ser importante que os intervenientes no processo educacional, quer sejam professores, quer sejam os progenitores, saibam trabalhar com eles. Tal com refere Nogueira (2009),

a criança que começa cedo a fazer uso de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, conseguindo através dele comunicar com os outros, poderá expressar as suas emoções, terá acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento global (p. 49).



O software Grid

O Grid 2/Grid 3 é um *software* adequado a utilizadores com limitações neuromotoras, cognitivas, de comunicação, da fala ou auditiva/surdez. A utilização deste *software* poderá necessitar de ser complementada com acessórios adaptados à especificidade da limitação do seu utilizador. Esta ferramenta é extremamente versátil e adaptativa a cada tipo de utilizador, necessitando de configurações e adaptações específicas a cada caso, uma vez que o perfil de funcionalidade de cada utilizador é extramente variável e diversificado, de acordo com a problemática que apresenta. Permite que as pessoas com limitações ao nível da fala/comunicação, que derivem de uma deficiência de ordem neuro motora ou cognitiva, utilizem o computador como uma ajuda para a comunicação com recurso a voz, símbolos ou texto, para a construção de frases. Podem também aceder à área de trabalho do *Windows* e de outros programas, enviar e receber *e-mails* e mensagens de SMS, navegar na *Web*, ouvir música, aceder e interagir nas redes sociais, entre outras opções. O Grid 2/Grid 3 é acessível a todos, podendo ser utilizado com sistemas de controlo pelo olhar, *switch*, *headpointer*, ecrã tátil, rato, entre outros. É compatível com os sistemas operativos *Windows XP*, *Vista*, *Windows 7*, *Windows 8* ou *Windows 10*, com a exceção do *Windows RT*.

As principais funcionalidades são aferidas pelas seguintes áreas:

- *Comunicação por Símbolos* (Figura 1)

Dezenas de quadros de comunicação disponíveis na altura da instalação e milhares *online*. Dá a possibilidade de personalizar e criar novos quadros de comunicação (teclados/grelhas de comunicação) - <https://grids.sensorysoftware.com/pt> - Grelhas *online*

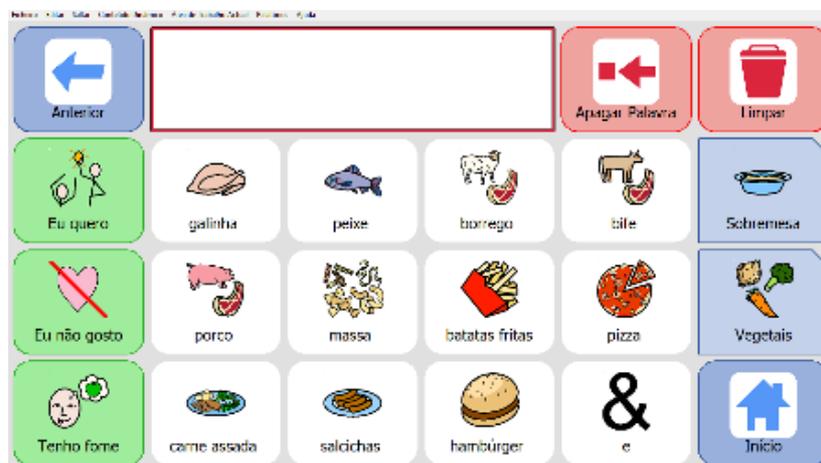


Figura 1. Comunicação por Símbolos



- *Comunicação por Texto* (Figura 2)

Teclados personalizados com predição, imagens, entre outros. Os teclados de escrita foram criados a pensar nas diferentes limitações dos utilizadores.



Figura 2. Comunicação por Texto

- *Controlo do Computador e ambiente* (Figura 3)

Acesso a todas as ferramentas necessárias para controlar o computador e o ambiente que o rodeia.



Figura 3. Controlo do Computador e ambiente



- *Aprendizagem Interativa*

Inclui atividades já criadas que permitem aquisição de competências através de jogos Causa-Efeito, Escolhas, Desafios e Cenários.

- *Acessível a Todos*

O GRID 2/ GRID 3 é compatível com todas as interfaces alternativas de acesso ao computador, nomeadamente, manípulos e câmara de controlo pelo olhar.

Face ao exposto, consideramos que o *software* Grid constitui um recurso com muitas potencialidades para os alunos com perturbações do neurodesenvolvimento, sendo que se reveste de especial interesse para professores, técnicos e pais.

Referências

- Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Nogueira, C. (2009). *Educação especial – Comunicar com crianças com paralisia cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Sensory Software (2007). *Manual do Utilizador do GRID 2*. Leiria: Anditec - Tecnologias de Reabilitação, Lda.



TÉCNICA VOCAL

Maria Cristina Aguiar

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu e CIEC/UM,
mcaguiar@esev.ipv.pt

68

Desde a Antiguidade que o ser humano sente necessidade de comunicar. Se de início apenas emitia ruídos e gritos, com o passar do tempo começa a aperfeiçoá-los, vindo a criar a sua própria linguagem, rica não só em sons falados, mas também cantados. Ao comunicar, e mesmo sem se aperceber, o Homem utiliza o aparelho fonador como meio de produção sonora. Presentemente, tornou-se essencial realizar um processo de aprendizagem acerca do mecanismo de produção vocal, trabalhando um conjunto de técnicas que contribuam para o seu uso eficaz, evitando lesões causadas pela sua má utilização. De acordo com Aguiar (2007, p.109) “toda a informação adquirida ao nível da anatomia e fisiologia da voz, contribui não apenas para um maior rendimento em todo o processo de fonação, mas também para minimizar possíveis problemas de cansaço e desgaste vocal”.

Cientes desta realidade, e por forma a ajudar os interessados em melhorar a sua prestação vocal, independentemente da sua área de formação, foi proposta a realização de um *Workshop de técnica vocal*, cujos tópicos abordados se apresentam, neste documento, de forma sintética.

A produção vocal envolve todo o corpo, embora os aparelhos fonador, ressoador e respiratório assumam um papel de destaque. A laringe, musculatura suspensa onde se encontram as cordas vocais, situa-se na parte intermédia do pescoço. Aquando do processo da fonação (voz falada ou cantada), a coluna de ar passa pela laringe e as cordas vocais aproximam-se, vibrando mediante a pressão do ar. Contrariamente, nos momentos de silêncio as cordas vocais repousam afastadas. Certo é que “as pregas vocais, como instrumento musical inserido no corpo humano, necessitam de cuidados e conhecimentos especiais por parte do indivíduo” (Fucci-Amato, 2008), de modo a prevenir a sua má utilização. Importa ter a noção de que quando estas são sujeitas a abusos, nomeadamente gritos, utilização de tessitura desadequada ou tosse arranhada,



em vez de vibrarem saudavelmente, batem bruscamente uma contra a outra, causando desconforto e eventuais problemas de saúde vocal.

A qualidade da voz depende do modo como ocorre a transmissão da vibração das cordas vocais para a caixa de ressonância, a qual é constituída pelos ressoadores naturais do corpo: faringe, véu palatino, boca e fossas nasais. Embora a sua função principal seja de amplificação, a utilização dos ressoadores confere ao som determinadas características, consoante a sua colocação, que o poderão tornar mais ou menos agradável para quem escuta. Outro elemento importante para uma boa emissão vocal é a coluna de ar. De acordo com Gava Júnior, Ferreira e Andrada e Silva (2010), “a qualidade vocal e o comportamento respiratório e muscular estão intimamente relacionados” (p. 552). Uma respiração tranquila, sem tensões, utilizando o músculo diafragmático situado na base dos pulmões, contribui para o melhor funcionamento do mecanismo de produção sonora. Aquando da inspiração, os pulmões devem encher-se na sua totalidade alargando a zona inter-costal, impulsionando o diafragma para baixo e levando ao aumento da capacidade torácica. Ao contrário do que seria desejável, observa-se, bastas vezes, a elevação dos ombros, das clavículas e das próprias costelas no momento da entrada do ar. Este movimento origina uma respiração forçada, muito pouco eficaz, que aporta consigo a necessidade de proceder a uma expiração rápida, sem qualquer controlo da saída do ar. Nos casos em que a pressão de ar exercida na laringe se torna exagerada, pode verificar-se a contração da musculatura do pescoço, dificultando a vibração das cordas vocais, o que poderá contribuir para o seu desgaste e uma possível situação de rouquidão. Um fator relevante que facilita a execução vocal prende-se com a postura corporal. Utilizar uma posição que permita o equilíbrio do corpo, evite tensões musculares e permita o bom funcionamento da coluna de ar contribui para que a produção vocal seja realizada com menos esforço, tornando mais fácil a obtenção de uma sonoridade de qualidade.

Apesar de o conhecimento acerca da fisiologia do aparelho vocal contribuir para a sua utilização de forma mais eficiente, há outros cuidados adicionais a ter em atenção, designadamente os chamados “exercícios de aquecimento”, amiúde comparados aos exercícios de aquecimento físico dos desportistas. Trata-se, efetivamente, de uma atitude preventiva, através da qual se poderão evitar lesões causadas, por exemplo, pela fadiga muscular precoce. Os exercícios de aquecimento vocal poderão abranger diferentes aspetos, tais como: relaxamento corporal, respiração, articulação, dicção,



colocação e projeção vocal (vocalizos). Segundo Coelho (2003), “vocalisar [sic] é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal” (p. 67), pelo que a prática continuada destes exercícios contribui para automatizar procedimentos, facilitando a utilização cuidada do aparelho fonador.

Embora na atualidade se verifique uma preocupação crescente com as questões relacionadas com a correta utilização da voz, sobretudo ao nível dos professores e dos educadores de infância, são esporádicas as ações de formação nesta área, ocorrendo, quase sempre, como atos isolados, sem qualquer apoio dos formandos na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Nenhuma revolução será operada enquanto os próprios professores não reconhecerem a importância da sua voz na sua profissão e não forem eles os primeiros a procurarem, e mesmo exigirem, formação na área, de modo a adquirir a técnica vocal que lhes permite resistir às longas horas de uso vocal, prevenindo e evitando os problemas vocais que os podem debilitar e/ou incapacitar (Pereira, 2013, p. 8).

Não obstante a efetivação de louváveis iniciativas no campo da formação contínua, fica a convicção de que a inclusão de uma Unidade Curricular de Técnica Vocal na formação inicial dos cursos que envolvam uso excessivo da voz, designadamente os cursos de Educação Básica, seria uma mais-valia para a saúde vocal dos futuros profissionais.

Referências

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: Uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coelho, H. (2003). *Técnica Vocal para Coros*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Gava Júnior, W., Ferreira, L., & Andrada e Silva, M. (2010). Apoio respiratório na voz cantada: Perspectiva de professores de canto e fonoaudiólogos. *Revista CEFAC*, 12 (4), 551-562.
- Fucci-Amato, R. (2008). Fisiologia vocal: Estratégias de ensino e impactos na (in)formação dos discentes. *Anais do XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, São Paulo.
- Pereira, A. L. (2013, setembro). Perguntámos a.... *News letter da APEM*, p. 8.



ARTICULAÇÕES EM EDUCAÇÃO

João Rocha¹

¹ Escola Superior de Educação, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu
rorocha@esev.ipv.pt

71

Articulação em educação: concepções

Em educação, o conceito *articulação* é de difícil definição. Discorrendo de uma consulta a diferentes dicionários de língua portuguesa, verificamos que as diversas definições se reportam à *anatomia*, à *botânica*, à *zoologia*, à *gramática*, ao *direito* e à *técnica* e nunca à *educação*. No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, o conceito de *articulação* associa-se à ação de ligar, de associar, de conectar, de interligar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto (Academia das Ciências de Lisboa, 2001). Se nos situamos no processo educativo, segundo Marques (2002, p. 8), é necessário “encadear elementos distintos” para que funcione de modo eficaz num conjunto unido, daí que importe transformar “uma articulação desconjuntada numa articulação flexível e de continuidade”. Neste sentido, consideramos que a articulação em educação é uma forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre todos os agentes envolvidos no processo educativo (nível micro, meso ou macro). A articulação em educação implica o trabalho colaborativo, a cooperação entre docentes, discentes, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, estruturas locais e centrais, tal como envolve o cruzamento de informação entre níveis de ensino/escolas/agrupamentos/poder local/poder central em prol de uma maior sequencialidade e conexão/engajamento dos conteúdos, refletindo-se na potenciação da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que a articulação em educação pressupõe a concepção de escola centrada no aluno, na aprendizagem e na criação de oportunidades educativas para todos os alunos, flexível no delineamento dos percursos de aprendizagem – porque atenta à diversidade – visando contribuir, com uma quota-parte de responsabilidade, para que estes, ao finalizar o cumprimento, com sucesso, da escolaridade, possam ter adquirido as competências, superiormente definidas para o todo nacional, no âmbito dos saberes,



dos saberes-fazer, dos saberes-ser e dos saberes-estar, preparando-os, deste modo, para os desafios contínuos da mudança e da cidadania responsável.

Tipos de articulação em educação

Dado que a articulação não ocorre de igual forma, Serra (2004) aponta para três tipos de articulação: i) *articulação espontânea*, ii) *regulamentada* e, iii) *efetiva*. A *articulação espontânea* é possibilitada pela constituição dos agrupamentos de escolas que integrem mais do que um nível de ensino, desponta da partilha de espaços e proximidade de docentes dos diversos níveis. A *articulação regulamentada* está consignada na legislação portuguesa, desde os anos de 1980. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no seu artigo 8.º, n.º 2, é destacada a articulação entre níveis de ensino. Por seu lado, o Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 04 de maio, no capítulo I, artigo 6.º, salienta a autonomia escolar e dos docentes e dá, também, destaque à articulação. No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no artigo 3.º, alíneas a) e b) também nos deparamos com alusões à articulação. Neste sentido, de acordo com a legislação referida, o percurso dos alunos ao longo do ano letivo deverá ser edificado pelos docentes dos diferentes níveis de ensino em termos de sequencialidade, quer ao nível do currículo, quer ao nível de estratégias, metodologias e tipos de avaliação. No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 43.º verificamos que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”. Por seu lado, a *articulação efetiva*, desponta do entendimento e necessidade de todos os níveis de ensino perspetivarem um trabalho colaborativo que surja das necessidades do contexto, sendo esta realizada por docentes e alunos de forma consciente e contínua, resultante da sua participação e envolvimento. Por último, o autor reporta-se a uma *não-articulação*. Este tipo de articulação desponta da ausência de trabalho em equipa, da falta de cooperação ou colaboração entre os docentes ou crianças dos diversos níveis de ensino, devido à falta de interesse ou preocupação demonstradas.

Articulação em educação: derrubando barreiras

Quando nos situamos no campo da educação, uma primeira conceptualização com que nos confrontamos, sendo esta a mais propagada e discutida, reporta-se à *articulação curricular*. Considerando-se que a *articulação curricular* pode ser basilar para a



escola, esta está regulamentada para que assim possa ser efetivamente implementada. O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho reforça a importância da articulação curricular, assim como, da sua supervisão, no seu artigo 42.º ponto 2. Este tipo de articulação pode desenvolver-se de três formas: *i) vertical* (articulação vertical), *ii) horizontal* (articulação horizontal), e; *iii) lateral* (articulação lateral) (Alonso, 1996). Por seu lado, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho preconiza os princípios orientadores para a implementação da articulação curricular.

Contudo, a *articulação em educação* presume um maior alcance e profundidade, não se cingindo apenas à articulação curricular; daí que para que seja possibilitada uma melhor compreensão desta problemática tenhamos de, necessariamente, indagar/investigar sobre outros tipos de articulação, tão pertinentes e atuais em contexto educacional: *i) articulação multi/inter/transdisciplinar* (articulação dos saberes); *ii) articulação ensino, avaliação e aprendizagem*; *iii) articulação inter e intradepartamental* – articulação entre professores; *iv) articulação inter e intra anos de escolaridade*; *v) articulação inter e intra ciclos/níveis de ensino*; *vi) articulação escola/família/comunidade*; *vii) articulação escola/escola(s)*; *viii) articulação escola(s)/agrupamento*; *ix) articulação agrupamento/agrupamentos(s)* e; *x) articulação agrupamento(s)/Ministério da Educação*.

Referências

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Alonso, L. (1996). *Projecto PROCUR – Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto da Criança.
- Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 04 de maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alteração ao Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 04 de maio).
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro).
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05 de julho (princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).



Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Marques (2002). *A Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.





