



Robótica Educacional

Área temática: Tecnologias de informação comunicação na educação

Prof^a Marisandra Goreti Mendes – marisandra-mendes@uergs.edu.br

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ Brasil

Prof^a Dr^a Gladis Falavigna - gladis-falavigna@uergs.edu.br

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ Brasil

Resumen

Este projeto está em andamento em uma escola estadual do município de Lagoa Vermelha/RS, com alunos do ensino fundamental séries finais, e se refere a robótica educacional na escola pública, com o intuito de incentivar a produção de protótipos robóticos, e a Cultura Maker, justificando assim o caráter inventivo e a construção de conhecimento técnico e científico dos estudantes do ensino básico, formando alunos mais proativos, que assumam a responsabilidade por seu processo de aprendizado e como metodologia ativa de aprendizagem, estimular o raciocínio lógico tão importante nas diversas áreas do conhecimento. No que se refere a criatividade busca-se a ideia de que existem várias aptidões além do raciocínio lógico, desenvolvimento intelectual, cooperação, ajuda mútua, criatividade bem como inclusão da tecnologia relacionando Robótica, será avaliado esses aspectos bem como o comprometimento do aluno e participação criativa no mesmo, através de planejamento criteriosamente elaborado.

Palavras-chave: Tecnologia; Robótica educacional; Sustentabilidade; Educação.

Problema de la investigación

Como a Robótica Educacional contribui no processo ensino aprendizagem de alunos do ensino fundamental, em escolas públicas, com defasagem na aprendizagem escolar?

O projeto tem como objetivo geral: Propiciar atividade motivadora da aprendizagem dos alunos, os quais alguns apresentam dificuldade na aprendizagem, baixa concentração em sala de aula e comportamento inadequado com a comunidade escolar.

Objetivos específicos: Trabalhar o ensino colaborativo, a criatividade, a autonomia; desenvolver o conteúdo da robótica, jogos, reciclagem, experimentos com lixo eletrônico e reciclável; viabilizar o conhecimento científico-tecnológico do aluno.



Alunos do 8º ano com protótipo, "Mão articulada robótica de papelão".

Marco teórico

O projeto tem como base a atividade motivadora da aprendizagem dos alunos, os quais alguns apresentavam dificuldade na aprendizagem, baixa concentração em sala de aula e comportamento inadequado com a comunidade escolar. Tal metodologia busca o incentivo ao ensino colaborativo e, à tomada de decisão, com isso a aprendizagem na perspectiva de BACICH(2018) a participação dos discentes, o trabalho em grupo, ajuda mútua e a motivação junto aos alunos, uma vez ter sido o primeiro Projeto que envolve a tecnologia e principalmente a tecnologia voltada a Robótica Educacional, que segundo Falavigna(2018) enfatiza o potencial das tecnologias e com isso a Robótica Educacional uma importante inovação na educação

Cronograma do Projeto 1º Semestre:

Atividades Automatos	Datas Encontros
	01/03 08/03 15/03 22/03
Lista de Materiais: Tesoura; Cola; Clips; Canudinho; Palitos; Fita adesiva; Papelão: cola quente; bolinha de isopor; Garrafas pet,	
Atividade: Robô elétrico	Datas Encontros 29/03 05/04 12/04 19/04
Lista de Materiais: papelão, cola, tampinhas de garrafas, palitos, canetas, pilhas, leds, fios, botão liga/desliga e suporte para pilhas	
Atividade: Ar condicionado caseiro portátil	Datas Encontros 26/04 03/05 10/05
Lista de Materiais: Bateria de 9 Volts Fonte de 12 volts Cabo de computador de 12 volts Garrafa pet, estilete, fita isolante Gelo, tesoura	
Atividade: Ventilador USB (mini ventilador caseiro)	Encontros 24/05 31/05 07/06
Lista de Materiais: 1 CD velho 1 tampinha de garrafa pet 1 cabo USB velho	
Atividade: Carro de canudinho ou papelão movido a ar	Encontros 14/06 21/06 28/06
Lista de Material 1 balão 4 tampas de garrafa pet Palitos de churrasco Canudos de refrigerante Cola Tesoura	
Mostra de trabalhos de Robótica do primeiro semestre, para a comunidade escolar em 05/07/2023	

Fig. 1 Fonte a Pesquisadora 2023/Cronograma do Projeto 1º Semestre

Como enfatiza Papert (1996, p. 158), "O dilema do ensino decorre da dificuldade de saber onde uma outra pessoa encontra-se nesse processo", pois, é desse conhecimento que decorre o poder de intervenção e mediação do professor no processo de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem.

Observando a educação como prática libertadora e no momento atual que vivemos. A ética de como tratar a aprendizagem do aluno e a escola bem como expôs Freire (1996, p. 45) "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da fertilização do objeto ou do achado de sua razão de ser".



Kits de Robótica Educacional

Procedimientos metodológicos

A metodologia usada será exploratória participante. Serão realizados encontros semanais em turno inverso ao das aulas com os alunos da manhã do fundamental séries finais. Usaremos kits de Robótica comprados pela escola e também protótipos robóticos de material sustentável

Principales resultados (conseguidos o esperados)

Este projeto está em desenvolvimento, mas no que se refere a criatividade busca-se a ideia de que existem várias aptidões além do raciocínio lógico-matemático, desenvolvimento intelectual, cooperação, ajuda mútua, criatividade bem como inclusão da tecnologia relacionando Robótica, será avaliado esses aspectos bem como o comprometimento do aluno e participação criativa no mesmo.



Alunos do 7º ano trabalhando com os Kits de Robótica Educacional

Consideraciones finales

Com este projeto busca-se uma postura teórica em relação aos aspectos educacionais pauta-se em uma constante reconstrução de experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e habilidade das novas gerações em responder aos desafios em sociedade. Oportunizar o desenvolvimento da inteligência criativa e inventiva com foco em uma nova realidade onde o aluno é o centro do processo e aplica sua imaginação criadora interferindo no meio em que vive.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FALAVIGNA, G.; SILVA, D. B. **Temas educacionais: tecnologias, sustentabilidade, docência e recursos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

Papert, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da Informática** / Seymour Papert; tradução Sandra Costa – ed. reb. – Porto Alegre: Artmed, 2008.]

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Intención de abandono y autoeficacia en Ciencias y Ciencias de la Salud

Elena Blanco¹, Celia Galve-González¹, María Esteban¹ y Joana Casanova²

¹Universidad de Oviedo / ²Univeridade do Minho



Universidad de Oviedo

JUSTIFICACIÓN

Alumnado de todo el mundo abandona sus estudios universitarios por diversos motivos, tales como bajo rendimiento académico, falta de apoyo social, baja motivación, ansiedad, frustración, etc. (Cruz-Campos et al., 2023; Lorenzo-Quiles et al., 2023). Por ello, el estudio de este fenómeno, desde una perspectiva holística, ha ido cobrando relevancia en las últimas décadas.

Una variable que puede resultar de gran interés es la autoeficacia, entendida esta como las creencias sobre la capacidad para aprender o rendir de forma efectiva (Zimmerman et al., 2005). En investigaciones previas se ha observado que se relaciona con el rendimiento académico (Van Rooij et al., 2018) y, por lo tanto, cabe esperar que se relacione de igual manera con el abandono de los estudios.

En el panorama actual, pocas son las investigaciones que se ha centrado en realizar estudios comparativos para conocer las diferencias, en relación con el abandono universitario, entre las distintas áreas de conocimiento. Así, esta propuesta trata de contribuir a esta causa, incluyendo también en el estudio las creencias de autoeficacia.

MÉTODO

Se trata de una investigación no experimental-transversal, en la cual se ha empleado un procedimiento no probabilístico e intencional.

Muestra

323 estudiantes de la Universidad de Oviedo: 129 de Ciencias de la Salud y 129 de Ciencias (62.5% mujeres, 37.5% hombres. Media de edad = 19.93).

Instrumento

- ★ Cuestionario de Abandono Universitario Temprano (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022).
- ★ Cuestionario de Estrés Académico (CEA; Cabanach et al., 2016).

Análisis datos

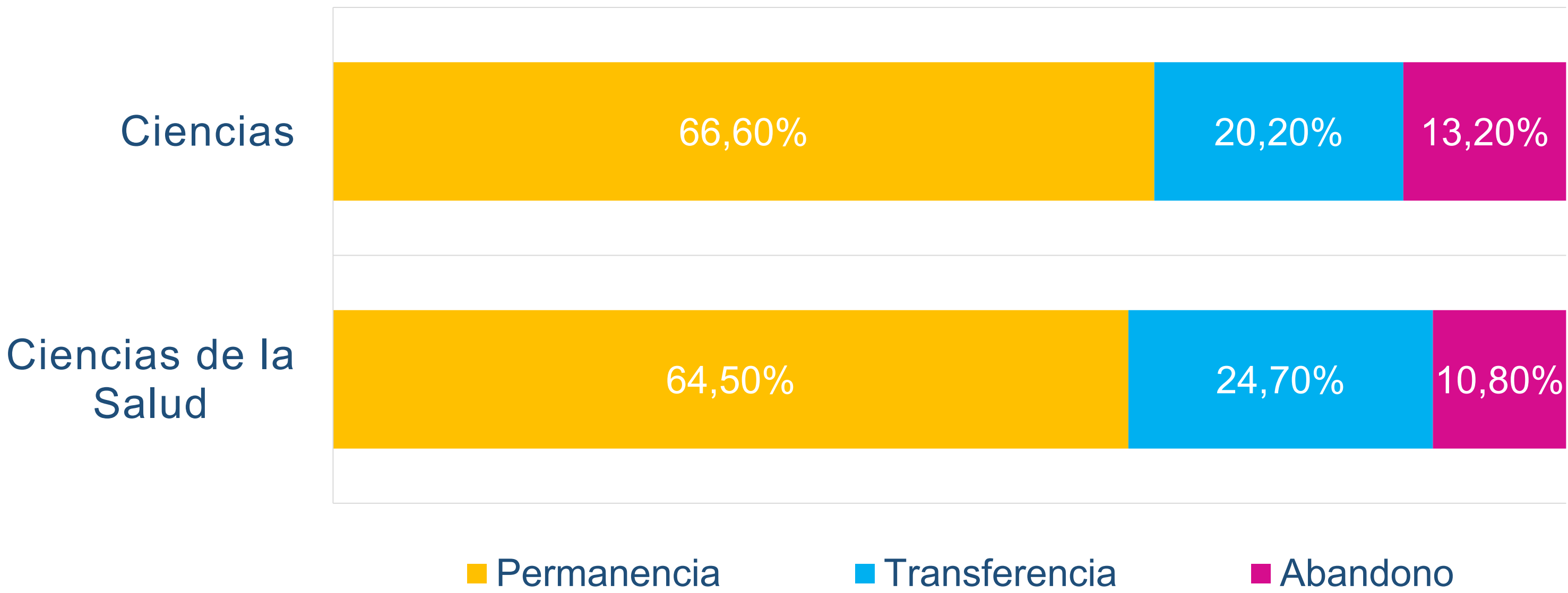
Se ha empleado estadística descriptiva, la prueba Chi-cuadrado de Pearson, la prueba t de Student y el ANOVA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Intención de abandono

El alumnado de Ciencias muestra mayor intención de abandono y el de Ciencias de la Salud, de transferencia (Figura 1). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas áreas de conocimiento ($X^2 = 1,136$; $p = .567$).

Figura 1. Intención de abandono según el área de conocimiento



Estos datos reflejan tasas de abandono inferiores y tasas de transferencia superiores en comparación con las recogidas por el Ministerio de Universidades (2023). Dado que la literatura científica no suele contemplar esta distinción, se abre como línea futura de investigación conocer el alcance real de la transferencia y elaborar modelos ajustados a ella.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas puede indicar que, si bien es cierto que las cifras son diferentes en ambas áreas de conocimiento, el fenómeno del abandono es transversal y se produce en todas las titulaciones universitarias.

Autoeficacia negativa

El alumnado de Ciencias de la Salud posee una autoeficacia más negativa que el estudiantado de Ciencias (Tabla 1).

Tabla 1. Medias en autoeficacia negativa

	Media	DT
Ciencias	29,67	8,989
Ciencias de la Salud	32,39	9,195

La diferencia de medias resulta estadísticamente significativa ($t = 2,834$; $p < .05$)

Los estudiantes con intención de abandono o de transferencia muestran una autoeficacia más negativa que los estudiantes con intención de permanencia (Tabla 2).

Tabla 2. Medias en autoeficacia negativa

	Media	DT
Permanencia	29,42	8,593
Transferencia	34,85	9,593
Abandono	35,87	8,537

La diferencia de medias resulta estadísticamente significativa ($F = 15,9$ $p < .001$)

La autoeficacia es una variable relevante dentro del ámbito universitario (Van Rooij et al., 2018). Los hallazgos de este trabajo indican que se trata, también, de una variable que puede variar entre las distintas áreas de conocimiento, algo que supone un avance en el diseño de programas de intervención.

Además, se observa que se vincular con el abandono de los estudios universitario, de tal manera que poseer una autoeficacia negativa se relaciona con una mayor probabilidad de abandonar.

REFERENCIAS

- Bernardo, A. B., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., y Herrero, F. J. (2022). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 17-29. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cruz-Campos, J. C., Victoria-Maldonado, J. J., Martínez-Domingo, J. A., y Campos-Soto, M. N. (2023). Causes of academic dropout in higher education in Andalusia and proposals for its prevention at university: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1130952>
- Lorenzo-Quiles, O., Galdon-Lopez, S., y Lendinez-Tueron, A. (2023). Dropout at university. Variables involved on it. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1159864>
- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. <https://bit.ly/3XZfuXS>
- Van Rooij, E.C., Jansen, E.P., y Van de Grift, W.J. (2018). First year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <http://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5.





O PAPEL DA SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA INTERVENTIVA

Necessidades Educativas Especiais

Prof^a Loanda Alves Triboli¹ | Prof^a Dr^a Gladis Falavigna²

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Guaíba/RS - Brasil

Programa de Pós Graduação para Docência em Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática

Resumo

Esta pesquisa dedica-se a um estudo de caso sobre um aluno com especificidades biopsicossociais, em relato familiar e escolar, e seu atendimento individualizado por uma professora especialista em sala de aula de recursos no ambiente escolar ao qual o aluno está inserido. Pesquisa realizada para aprofundamento na área de transtornos globais do desenvolvimento, objetivando acompanhar o processo da prática interventiva nos atendimentos articulando a teoria e prática em relação à intervenção do especialista em Atendimento Educacional Especializado. Os métodos utilizados na pesquisa foram a observação e a entrevista com os sujeitos inerentes ao processo.

Palavras chave *Transtornos globais do desenvolvimento. Atendimento individualizado. Especificidades.*

Problema de Investigação

Observação e análise de atuação do profissional para o Atendimento Educacional Especializado, buscando vincular à qualidade, aplicando aos relatos os conhecimentos adquiridos, buscando admissão de base teórico-prática.

Objetivo Geral

Observar a prática interventiva do professor especialista no AEE, junto ao aluno, buscando vincular admissão de base teórico-prática.

Objetivos Específicos

Articular teoria e prática em relação ao atendimento do especialista em AEE; Observar e compreender como se dá a aquisição da qualidade educativa oriundas das práticas interventivas.



Fig. 1 Dez sinais do Transtorno do Espectro Autista

Marco teórico

A integração do indivíduo na sociedade começa pela escola e esta não pode omitir-se, visto que o ensino precisa ser para todos. Através da realização de atividades lúdicas e pedagógicas, direcionadas às especificidades de cada aluno, ofertando atendimento educacional especializado sempre que este necessitar favorecendo formas de aprendizagem. Ofertar possibilidades de ensino aprendizagem a serem aplicadas pelos docentes em suas classes embasadas na inclusão. Na perspectiva de “utilizar diferentes linguagens” o professor AEE baseia suas intervenções, como enfatiza Perrenoud:

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia: ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes. Perrenoud (2000, pág.28)

A escola precisa estar preparada para estabelecer o diálogo entre o currículo escolar e as concepções dos alunos. De acordo com a BNCC (2017), se faz necessário o exercício da curiosidade intelectual, recorrendo à própria abordagem da ciência. Resolver problemas, criar soluções com base nos conhecimentos de diferentes áreas, a partir da análise crítica, reflexão, investigação e imaginação. O Artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente prevê o direito à educação, com o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho. Ainda reitera o direito à escola pública gratuita e de qualidade, próxima à residência e sobre o direito cultural, relata no Artigo 58 (ECA, 1990, p.47): No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Através da brincadeira a criança reproduz, imita, as impressões do que acaba de vivenciar, segundo Wallon (2007) desta maneira o professor de sala de aula de recursos utiliza o brincar em seus diagnósticos e intervenções, assim como o jogo. O atendimento individualizado dentro do âmbito escolar justifica-se nas dificuldades de aprendizagem e especificidades dos alunos. Muitas vezes as salas de recurso são confundidas com salas de reforço pedagógico, pois os próprios professores desconhecem as diferenças entre dificuldades, distúrbios e transtornos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada a partir das observações das sessões de atendimento individualizado de um aluno pela professora de AEE na escola. As sessões estão detalhadas com os aspectos importantes para a análise, bem como as entrevistas previamente realizadas e anamnese.

Por se tratar de um estudo de caso, todos os dados referentes aos envolvidos foram ocultados, garantindo a idoneidade da identidade pessoal, visto que as observações e entrevistas conferem a importância de corpus para esta pesquisa.

Sessão	Atividade	Objeto de estudo	Observação
1	Monstro das Cores	Sentimentos	Demonstrou compreensão sobre os sentimentos, mas manteve-se reservado.
2	Recorte e colagem	Motricidade	Demonstrou muita dificuldade. Uso de tesoura de molas. Aversão a sujar a mão com cola.
3	Circuito motor	Coordenação motora ampla	Dificuldade em saltar variando os pés. Desequilíbrio.
4	Modelagem	Motricidade	Demonstrou muita dificuldade em realizar a atividade. Não tolera sujar as mãos.
5	Jogo de perguntas	Pedagógico	Demonstrou facilidade em todas as perguntas. Não aceita perder.
6	Culinária	Limitação alimentar	Não aceitou experimentar outros alimentos
7	Leitura e interpretação	Pedagógico Lexical	Realizou com êxito as questões orais. Não tem interesse e ou apresenta dificuldade de escrita.
8	Escrita orientada	Desenvolvimento da escrita e ampliação de vocabulário	Inicialmente demonstrou desinteresse, mas aceitou o recurso pedagógico (diário)
9	Ordem e sequência	Ordenação Sequencição	Melhorou o processo de escrita através da ordenação e sequência
10	Recorte e colagem/jogo	Motricidade TOC	Melhorou a motricidade. Apresenta sensibilidade à sujeira. Persiste a intolerância à perda. Todas as situações com menor ênfase

Quadro 1 Análise representativa das sessões

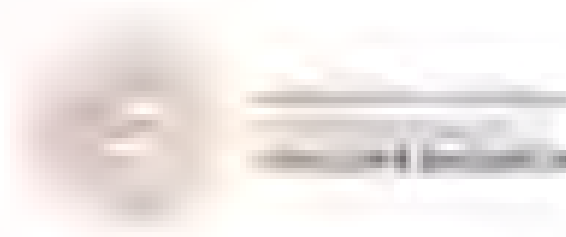
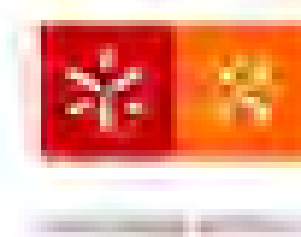
Considerações finais

O trabalho de pesquisa foi de suma importância para o crescimento profissional da pesquisadora que encontrou acolhimento e solicitude neste espaço educacional. As sugestões para o aluno, ponderam sobre as sessões observadas e analisadas, como também aos relatos da família e professora em turma, sugerindo sempre inferências motivacionais do sucesso biopsicossocial do educando. Esta pesquisa traça o início de atividades envolvendo as buscas por aperfeiçoamentos e pesquisas na área de atendimento educacional especializado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_digital_Defeso_V2. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12764/12. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm acessado em 25 nov. 2022.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ <https://lattes.cnpq.br/7490341477568203>
² <http://lattes.cnpq.br/4786105893263547>



Animal-Assisted Interventions with dogs and children: a highway to self-regulation

Área 5 – Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos

Sara Teixeira¹ | Armanda Pereira² | Sandra Mesquita¹ | Ana Guimarães¹ | Daniela Rosendo¹ | Pedro Rosário¹

¹Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal; ²Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Abstract

- There is a growing interest in studying human-animal interactions in intervention contexts, with animals acting as facilitators of outcomes.
- Dogs are common in Animal-Assisted Interventions (AAI) due to their domestication history, trainability, and non-judgmental nature, all relevant in interventions with children.
- Research on child-dog interactions reports physiological, emotional, and behavioral benefits. These interactions may also set up opportunities to develop children's self-regulation (SR).
- We conducted a literature review on AAI with dogs and children, addressing SR.

Keywords *human-animal interaction, animal-assisted interventions, canine-assisted interventions, self-regulation*

Purpose

- We intended to review studies presenting **AAI with dogs** to understand its potential **impact on the development of SR in children**.
 - For this purpose, we compiled data regarding the: settings (e.g., classrooms); population targeted (e.g., children with autism spectrum disorder); SR domains (e.g., emotional) or related concepts (e.g., self-control) approached.
 - We also collected other specific information about the intervention:
- Type** (e.g., canine-assisted psychotherapy);
 - Format** (individual vs. group);
 - Setup** (i.e., elements in a session);
 - Sessions' number and duration**;
 - Dog's role and functionality**.

Theoretical framework

- Self-regulation is an essential competence for children's development (e.g., Inzlicht et al., 2021) that comprises (but is not limited to) the management of behaviors, cognitions, and emotions to achieve a desired self-set goal (e.g., Zimmerman, 2002).

- Positive and healthy interactions with animals may set up opportunities for developing self-regulation competencies in children (e.g., Hawkins et al., 2022).

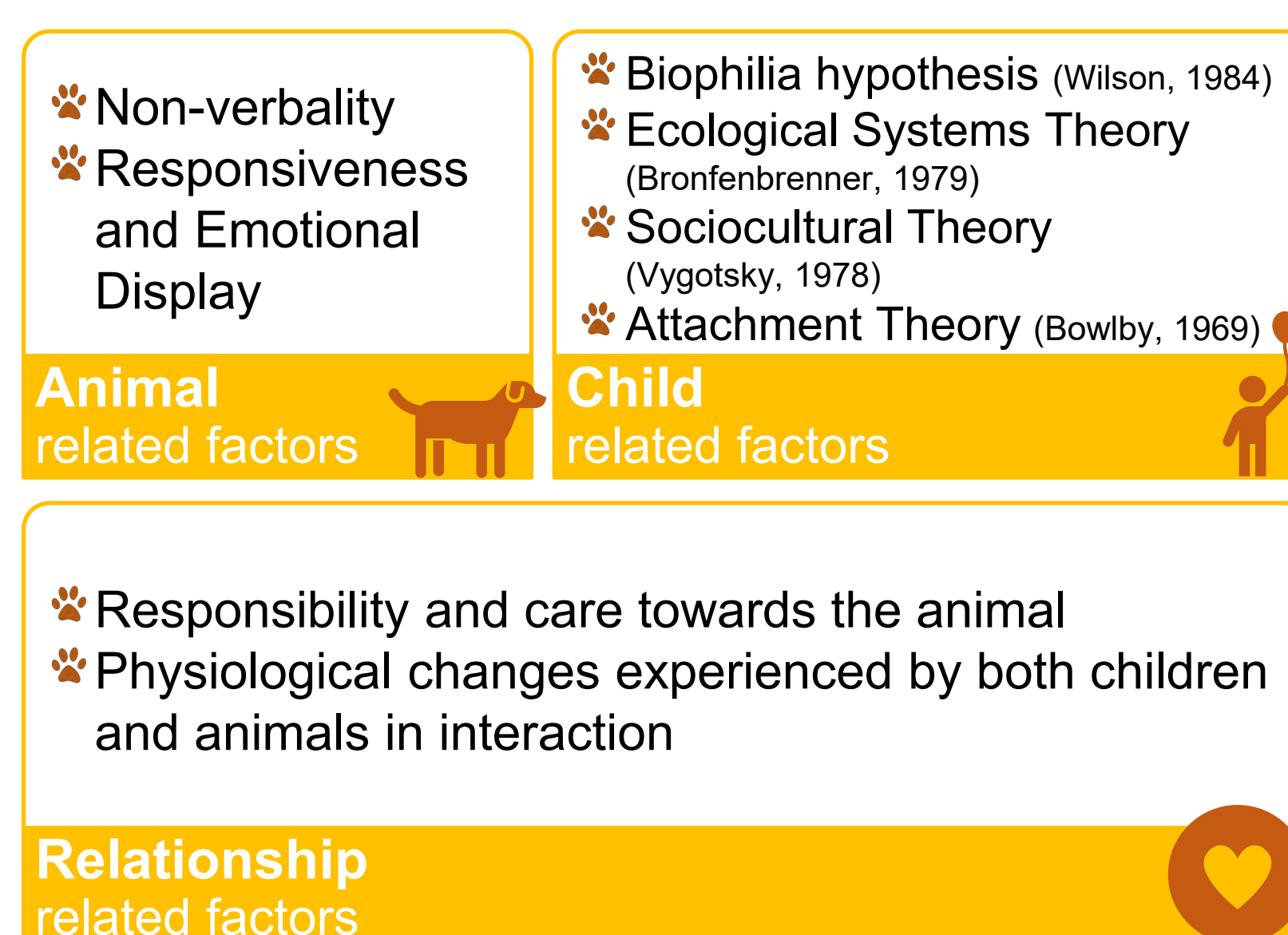


Fig. 1 Factors that may potentially impact children's SR through interaction with animals.

- Grounded on the positive effects of the human-animal bond, Animal-Assisted Interventions (AAI) emerged as a planned goal-directed alternative intervention approach, entailing the presence of an animal (Jegatheesan et al., 2018).

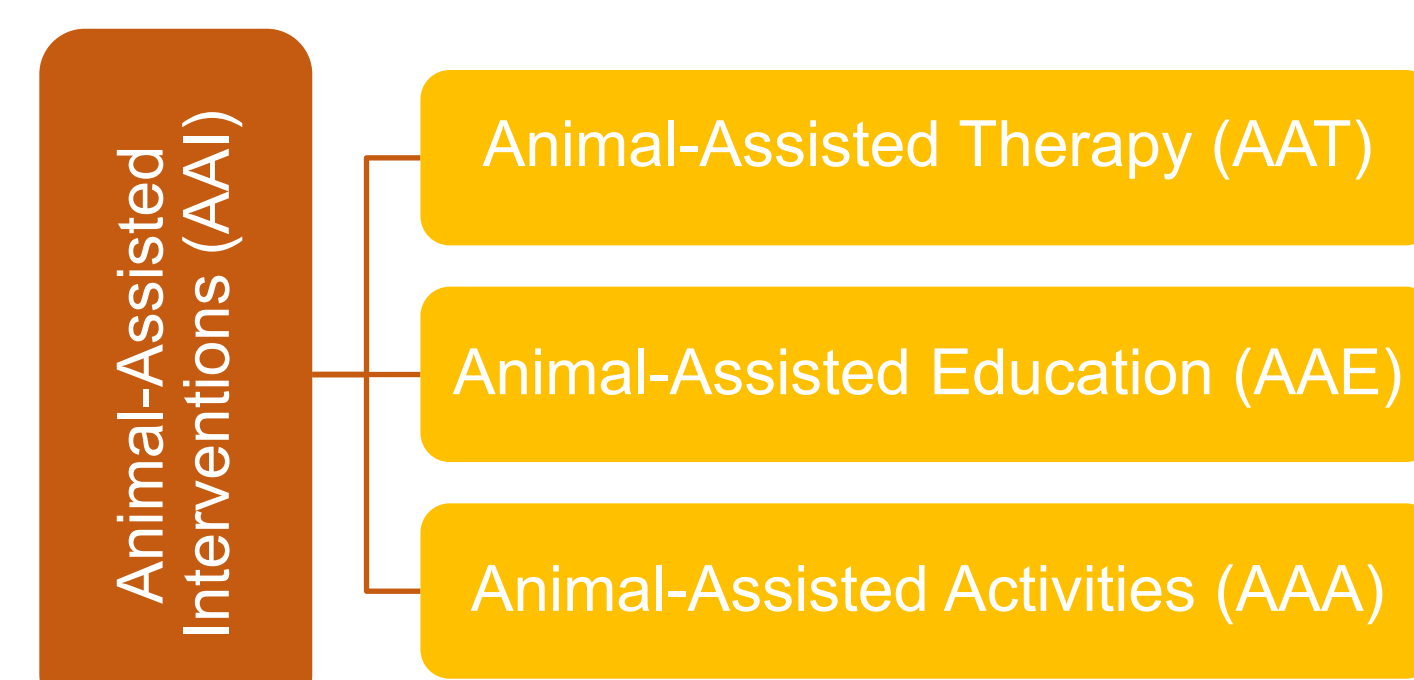
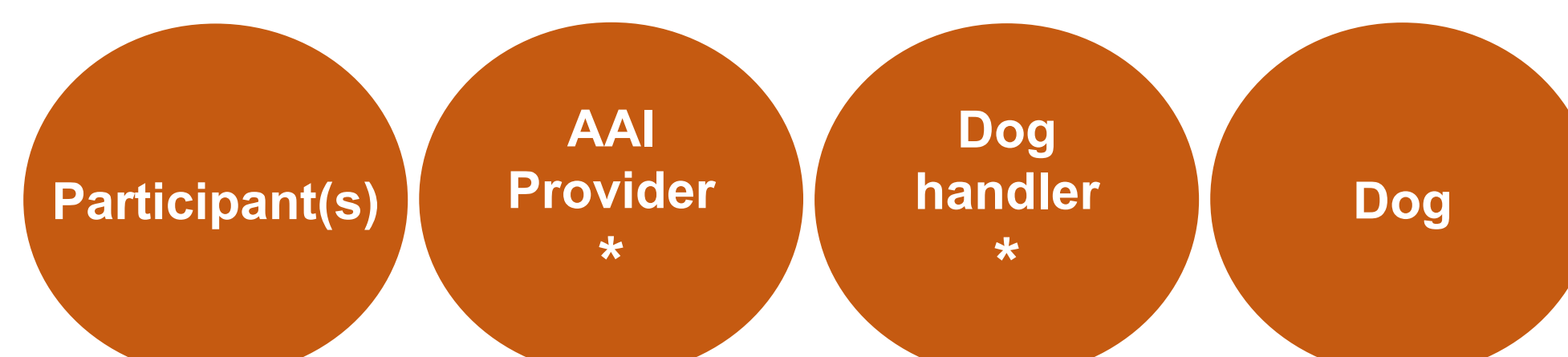


Fig. 2 Types of AAI, according to Animal Assisted Intervention International (AAII; Winkle et al., 2022).

- Dogs are one of the most used animals in AAI (e.g., MacNamara et al., 2019). Reasons for the inclusion of dogs in the intervention contexts often include: 1) domestication and trainability, 2) familiarity, 3) accessibility, 4) interactivity, 5) spontaneity, and 6) social stimulation and support.



*sometimes may be the same person (i.e., a provider handling their own dog)

Fig. 3 Types of elements/parties in AAI programs.

Search orientation

Our study search orientation included terms like “dog-assisted”, “canine-assisted”, “human-canine”, “human-dog”, “pet therapy”, “dog-based”, “canine-based”, as well as “therapy”, “intervention”, “program”, “activity”, “interact*” or “reading”, and “child*” or “pediatric”.

AAI programs, with dogs, for children addressing self-regulation: findings

- In our search, nineteen studies fulfilled the criteria.
- Only studies using dogs exclusively as the animal selected for the intervention were included.
- In some cases, the population of the studies includes both children and adolescents.
- We present our findings organized in three subsections: Context; Intervention features; and Self-regulation measures, outcomes, and domains.

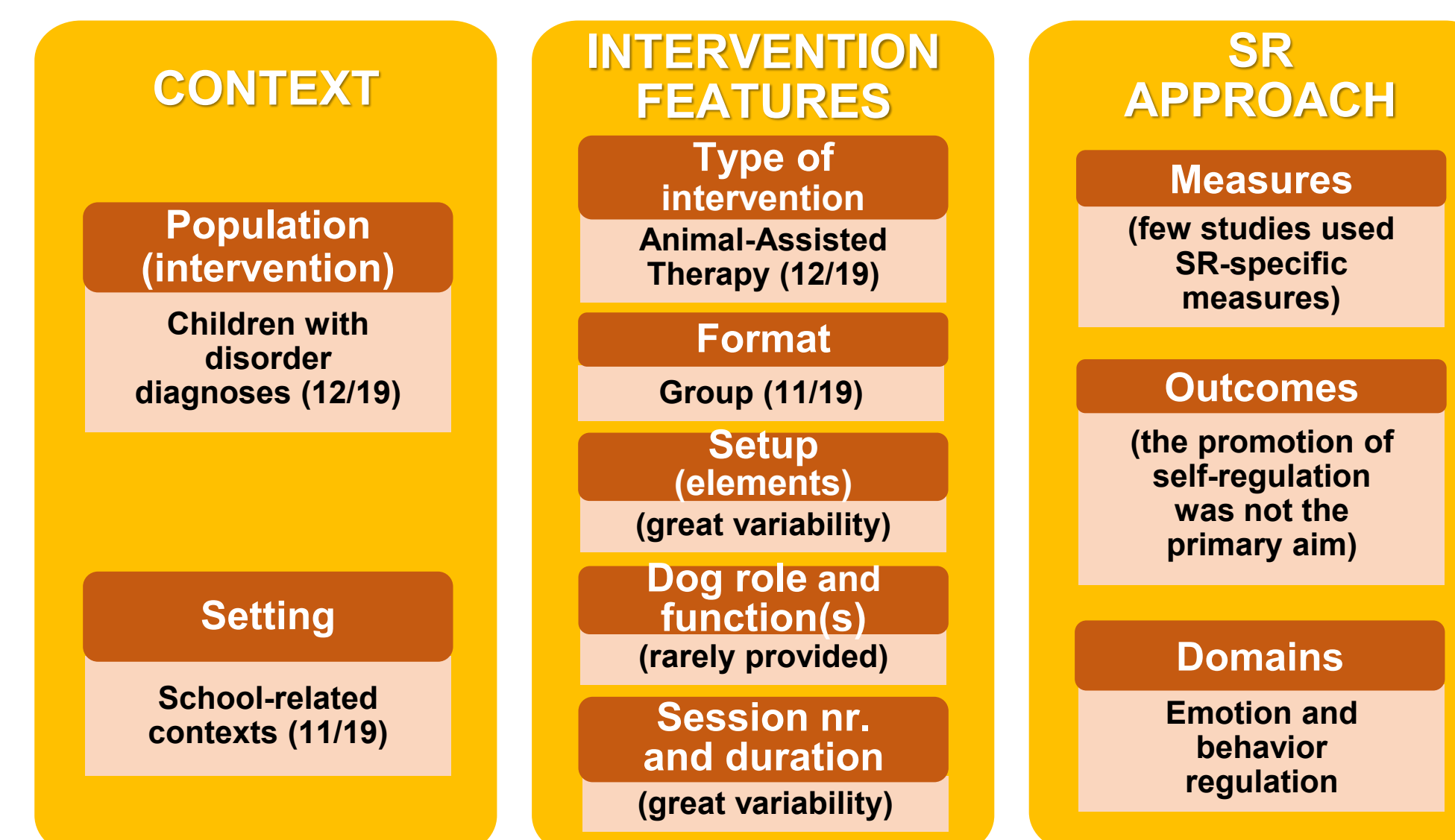


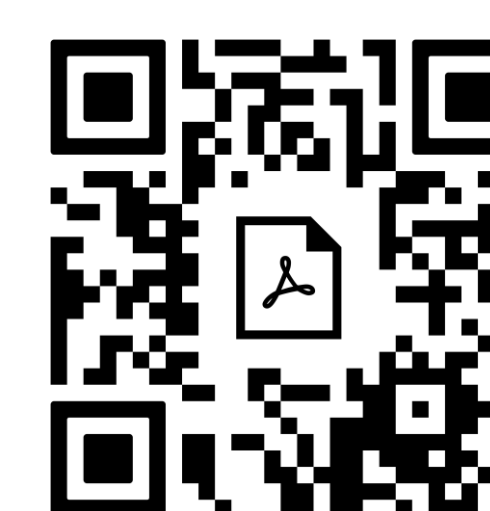
Fig. 4 Summary of findings.

Lessons learned and final reflections

- Although children diagnosed with emotional or developmental disorders seem to be a highly selected population for AAI, there may be a growing interest in **promoting competencies** with a preventive lens (seven studies used neurotypical populations).
- Apart from a few exceptions (in which reinforcement, support and/or modeling functions were identified), **dogs' functionality was not stated**. This information could help strengthen the research on AAI and foster the quality of AAI programs (e.g., by preventing dogs' stress and tiredness).
- This work also raised questions regarding the **dogs' roles, contact type, and participation degree** that may support children's SR.
- Hopefully, it can aid future research and AAI design as an approach to promoting SR with children.

References

(Please scan this QR code)



If you want to know more about this work, please scan this QR code



Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
2023





A Inclusão de Crianças com PEA: O Olhar dos Educadores de Infância do Ensino Regular

Necessidade Educativas Especiais

Nelly Furtado¹ | Maria Celeste Lopes²

Instituto Europeu de Estudos Superiores – Escola Superior de Educação de Fafe

Resumo

A presente comunicação aborda a temática Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no ensino pré-escolar. Resulta de um trabalho de investigação na Ilha do Faial nos Açores, onde se procura conhecer, pela ótica dos educadores de infância, como é feita a inclusão destas crianças no ensino pré-escolar. Utilizamos como o método a investigação qualitativa, com uma abordagem descritiva dos dados apurados. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, a educadoras de infância, com crianças com PEA. Na perspetiva das informantes, verificámos que é difícil lidar com as características específicas das crianças com PEA, principalmente por falta de formação e recursos, havendo um esforço por incluir estas crianças nos grupos a que pertencem, de forma igualitária.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Ensino Pré-Escolar, Educadores de Infância.

Problema de investigação

Após a revisão da literatura em torno do tema da inclusão de crianças com PEA, tendo em conta a nossa experiência profissional e, querendo conhecer um pouco mais a realidade das salas do ensino pré-escolar, da ilha do Faial, em relação a esta temática, surgiu-nos a seguinte pergunta de partida: quais as perceções dos educadores de infância, em relação à inclusão de alunos com PEA, no ensino Pré-Escolar regular, na ilha do Faial?

Referências

- American Psychiatric Association, (2014). DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Lisboa: Climepsi Editores.
- Camargo, S., Bosa, C., (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. Psicologia & Sociedade. Vol. 21 (1). Brasil. 65-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 5(2). 63–86. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.81>
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa. 13-25.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Enquadramento Teórico

A inclusão prevê uma escola que seja para todos, independentemente das suas características, valorizando a sua diversidade. As escolas regulares devem adequar-se às características dos alunos, adaptando currículos e pedagogias, formas de planeamento e atuação dos docentes, mantendo sempre os parceiros educativos orientados sob o princípio da inclusão (Unesco, 1994, pp.viii-ix). A educação deve ser vista como um direito igual para todos e, a intervenção do educador de infância deverá ser diferenciada e adaptada, às necessidades das crianças. (Ministério da Educação, 1997) Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), a PEA reflete-se num distúrbio neuro-comportamental, com origem em perturbações do sistema nervoso central, que afeta o normal desenvolvimento da criança em idades precoces. Constatam-se défices ao nível da socialização, da comunicação e do comportamento. Os docentes devem ter formação no sentido de adquirirem mais conhecimento e respeito, na identificação das reais necessidades da criança com PEA, atendendo à diversidade e especificidades que apresentam, obrigando a diferentes tipos de resposta educativa mais eficazes e promotoras de inclusão. (Camargo & Bosa, 2009, Lourenço & Leite, 2014)

Procedimentos metodológicos

A investigação teve um carácter qualitativo. Os participantes foram: 5 educadoras de infância, do sexo feminino, com idades entre os 48 e os 55 anos. Quatro tinham licenciatura, 1 bacharelato. Todas tinham vínculo efetivo à escola que trabalhavam, tendo entre 26 e 33 anos de serviço. Tinham nas suas salas crianças com PEA. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada aos participantes. Foi feito um contacto por email aos participantes. Após consentimento autorizado de todos e autorização para captação de imagens, realizamos as entrevistas, recorrendo à sua videogravação. Procedeu-se a uma análise por categorias, dos dados obtidos.

Principais resultados

Conceito de inclusão e PEA: foi notória uma perspetiva de integração, mais que inclusão. O conhecimento das participantes sobre PEA correspondeu ao definido na literatura existente.

Inclusão no pré-escolar: importante para a interação entre pares; perspetiva desfavorável à inclusão em casos de PEA severo, necessidade de apoio especializado constante.

Dificultadores de inclusão: falta de formação; pouco apoio de docentes especializados; características da PEA; falta de sensibilidade e conhecimento da comunidade educativa.

Facilitadores de inclusão: presença de docentes especializados com maior frequência; materiais adequados; turmas reduzidas; frequência em sala de ensino estruturado e palestras de sensibilização à comunidade educativa.

Estratégias de inclusão: participação nas rotinas da sala; uso de objetos da preferência da crianças para captar a sua atenção; apoio individualizado nas atividades.

Impacto da inclusão no processo ensino-aprendizagem: não foi demonstrada necessidade de planejar/adaptar planos de trabalho, em função das crianças com PEA; referência a alterações de algumas rotinas e espaços da sala, as crianças com PEA se sentirem mais à vontade.

Considerações finais

A experiência profissional mostra-se essencial para aprimorar a prática pedagógica, mas é fundamental o investimento em formação específica. Os recursos humanos são fundamentais para que a inclusão aconteça de forma eficaz nas escolas, a falta deles, fará com que, em que muitos casos, as salas sejam meros depósitos de crianças. A interação de pares com crianças com PEA é importante, tanto para partilhas de aprendizagem, como para o respeito e aceitação pela diferença. A reflexividade do educador de infância, a sua sensibilidade e expectativa positiva são essenciais para aprimorar o processo ensino/aprendizagem, permitindo diferentes formas de aprender, num ambiente estimulante e securizante para a criança com PEA.

PROMOVER A AUTONOMIA E AUTORREGULAÇÃO NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

COMPARAÇÃO DE DOIS PROGRAMAS DE MÉTODOS DE ESTUDO COM DIFERENTES INCIDÊNCIAS EM ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA



Susana Costa¹, Ana Cristina Silva², Francisco Peixoto³

¹CIE – ISPA, PT, susan.costa@gmail.com, ²CIE – ISPA, PT, ana.csilva@ispa.pt, ³CIE – ISPA, PT, fpeixoto@ispa.pt

INTRODUÇÃO

- Agenda 2030 da ONU: importância da autonomia e autorregulação
- Relevância de programas de métodos de estudo para uma aprendizagem autorregulada (Almeida, 2002; Rosário et al., 2006; Veiga Simão & Frison, 2013)
- Desafios dos métodos de estudo:
 - Ineficazes ao longo do tempo (Donoghue & Hattie, 2021; Dunlosky et al., 2013)
 - Não consideram as dificuldades na compreensão leitora (Dunlosky et al., 2013)
 - Sobrevalorizam a compreensão literal (Costa-Pereira et al., 2020)
- Necessidade de investigação no 3.º CEB
- Parece-nos assim relevante discutir o ensino explícito de estratégias de autorregulação, destacando a compreensão leitora como diferenciadora em relação aos métodos de estudo tradicionais

OBJETIVOS

Elaborar dois programas de métodos de estudo para o 3.º CEB, semelhantes na regulação comportamental e distintos no processamento da informação escrita.

Avaliar o seu impacto em alunos do 7.º ano, em cinco dimensões:

1. Autorregulação da aprendizagem
2. Métodos de estudo
3. Compreensão leitora
4. Regulação do comportamento
5. Motivação para a leitura

METODOLOGIA

Participantes:

Alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade nas escolas do distrito de Lisboa e Vale do Tejo

Professores do 3.º CEB

Juízes | Especialistas:

- Áreas curriculares do 3.º CEB;
- Regulação da aprendizagem;
- Métodos de estudo;
- Compreensão leitora.

Instrumentos:

Qualitativos:

- Entrevistas semiestruturadas;
- Grupos focais;
- Observação participante;
- Trabalhos realizados pelos alunos.

Quantitativos:

- IPAA-Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem
- AME-Escala para Avaliação de Métodos de Estudo
- RSU-Escala Reading Strategy Use
- QPE-Questionário de Procrastinação no Estudo
- Escala de motivação para a leitura

OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

Autorregulação comportamental

Autorregulação no processamento da informação escrita

PROGRAMA 1

Módulo 1 – Organização do estudo
Módulo 2 – Procrastinação e gestão de tempo
Módulo 3 – Preparação para provas de avaliação

Módulo 4 – Compreensão de textos
Tarefas de compreensão tradicionalmente utilizadas em métodos de estudo

PROGRAMA 2

Módulo 4 – Compreensão de textos
Estratégias de compreensão leitora, aplicadas consoante o tipo de textos narrativos e expositivos

RESULTADOS ESPERADOS

* Estratégias de compreensão leitora, consoante o tipo de textos narrativos e expositivos

** Tarefas tradicionalmente utilizadas em métodos de estudo

Contribuir para um referencial de métodos de estudo com vista a uma aprendizagem autónoma e autorregulada dos alunos no 3.º CEB

Impacto positivo dos dois programas na autorregulação da aprendizagem, nos métodos de estudo e na regulação comportamental, comparativamente ao grupo de controlo

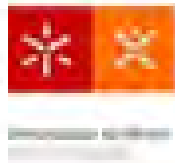
Maior evolução na compreensão leitora e na motivação para a leitura do grupo de intervenção do Programa 2*, em relação ao grupo de controlo e ao grupo de intervenção do Programa 1**



XVII CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA
(II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP))
Mi. 21 de agosto y 1 de septiembre de 2023. * Comité,



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PSICOPEDAGOGIA



Isipa
Instituto
Universitário



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS





O Olhar das Crianças perante os colegas com Autismo no Pré-escolar

Necessidade Educativas Especiais

Vera Pinho¹ | Maria Celeste Lopes²

Instituto Europeu de Estudos Superiores – Escola Superior de Educação de Fafe

Resumo

O trabalho tem como objetivo perceber como os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são vistos pelos seus colegas dentro da mesma sala. Assim, pretende-se dar a conhecer sobre as crianças com diferentes níveis de PEA e como são vistas pelos colegas da turma na idade do pré-escolar. Baseou-se num Estudo de Caso, de duas crianças diagnosticadas com PEA e pretende compreender de que forma os colegas da turma se relacionam com ambos. Neste sentido, foi realizado um estudo com uma amostra constituída por 10 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Após a aplicação dos testes sociométricos, foi possível constatar situações interessantes como as escolhas e rejeições dos colegas. Concluiu-se que o grupo investigado revelou uma alteração nas respostas dadas entre os primeiros e os segundos testes aplicados.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), crianças, pré-escolar

Problema de investigação

Uma educação inclusiva é especialmente importante para assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, independentemente de qualquer outra variável. É essencial para criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para todos os alunos. Com a educação inclusiva, os alunos podem desenvolver empatia, o respeito e a aceitação mútua na comunidade escolar, para isso é necessário perceber primeiro o olhar das crianças perante os colegas com limitações, neste caso específico, colegas com PEA.

Deste modo foi formulado as seguintes subquestões face à pergunta de partida: “Se as crianças com PEA são escolhidas para brincar e se existe diferença a nível das interações em crianças com diferentes graus de PEA”.

Referências:

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Manual and Video.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Retirado a 5 de janeiro de 2023, em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994. Retirado de: [Declaração de Salamanca \(pnl2027.gov.pt\)](https://www.unesco.org/pt/education/salamanca/).

Enquadramento Teórico

É importante lembrar que as crianças com autismo têm necessidades diferentes das crianças sem patologias associadas. Por isso, é necessário criar um ambiente de aceitação, de compreensão e de inclusão, para ajudar todos a sentirem-se bem e a relacionarem-se de forma positiva, numa escola que é para todos independentemente das diferenças de cada um.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), perspetivando uma escola inclusiva, independentemente das diferenças e dificuldades de cada um, os alunos devem aprender juntos. A instituição Escola tem o papel de promover condições que permitam a inclusão de todos os alunos indistintamente.

Uma das principais formas de ajudar as crianças a construírem uma relação com os seus colegas autistas é através do ensino de aprendizagens sociais.

Os educadores e pais devem garantir que todas as crianças sejam tratadas de forma justa e, independentemente de quaisquer diferenças. Portanto, ensinar aprendizagens de carácter social, oferecer atividades divertidas e inclusivas e garantir que todas as crianças sejam tratadas com dignidade e respeito são algumas das formas pelas quais os educadores podem ajudar as crianças do pré-escolar a se relacionarem de forma positiva com os seus colegas com PEA.

A inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos. No Jardim-de-Infância, os alunos convivem num processo de partilha e diversidade, o que facilita a aprendizagem de todos, incluindo as crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, Laevers (1994).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, fala-nos da importância das relações com os outros para o desenvolvimento da criança e para a sua inserção na sociedade. Segundo o Ministério da Educação (1997) é através das relações, interações e o contacto com os outros que as crianças começam a adquirir e construir conhecimentos, percebendo o que está correto ou incorreto, os seus direitos e os seus deveres em relação a si e aos outros.

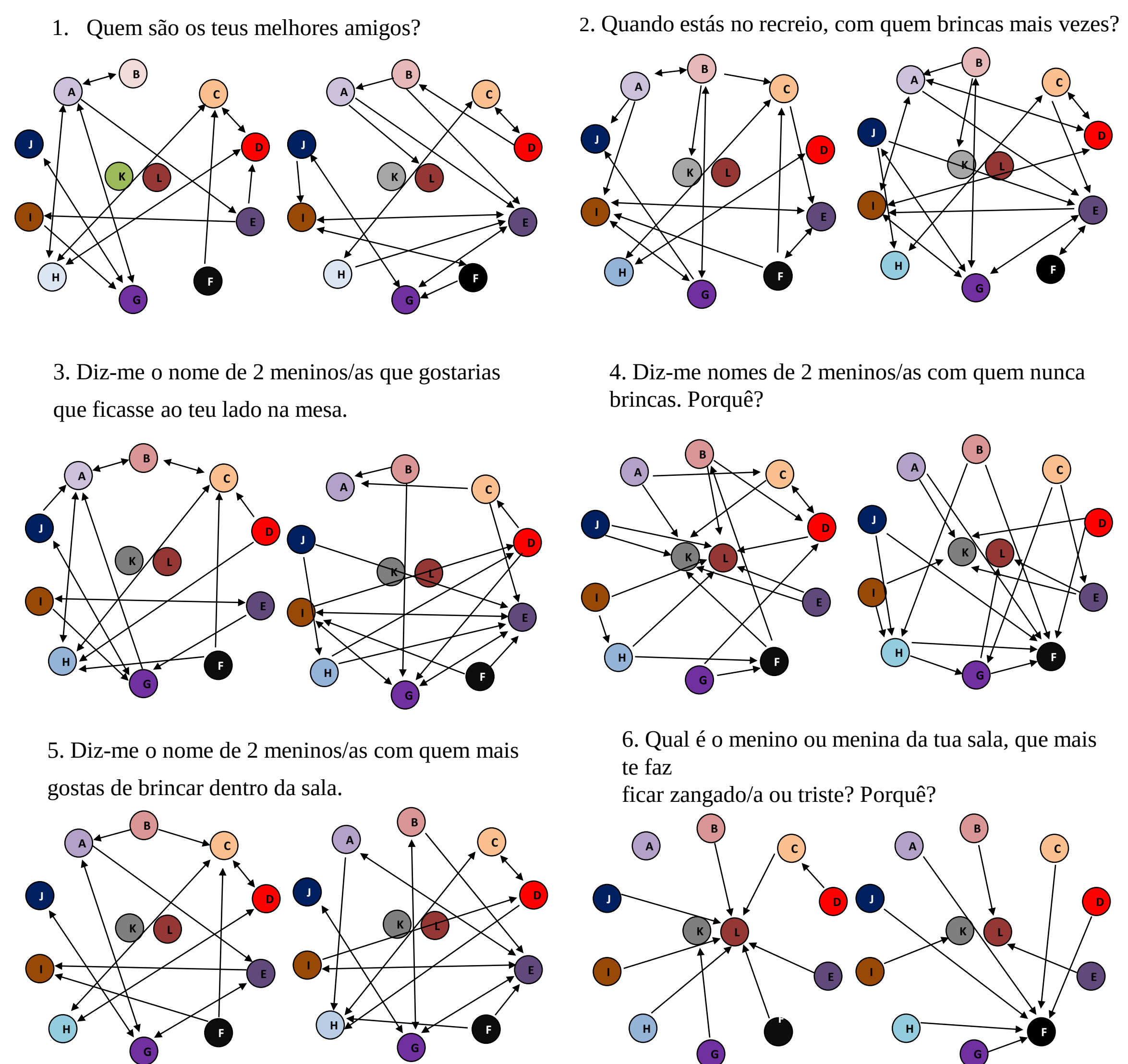
Procedimentos metodológicos

Os métodos utilizados nesta investigação foram feitos através de testes sociométricos e da observação direta, que permitiram obter informações profundas e detalhadas sobre o tema em estudo. Desta forma, os dados recolhidos foram analisados e interpretados de forma cuidadosa, a fim de responder às questões levantadas na investigação e foi estabelecido como **objetivo geral**, analisar as relações e pensamentos das crianças do pré-escolar, perante colegas com PEA com diferentes níveis de gravidade, tendo como, **objetivos específicos**, verificar a visão das crianças perante os colegas com PEA e perceber as relações interpessoais do grupo;

Principais resultados

Os sociogramas estão organizados por seis perguntas e cada criança está caracterizada por uma letra do alfabeto. Nas redes sociométricas, existem 12 letras, sendo que, as que estão no centro representam as 2 crianças com PEA e as restantes 10 são os colegas da turma. A letra (K) refere-se à criança com (PEA) menos grave, a letra (L) refere-se à criança com (PEA) mais grave.

Após a análise dos resultados obtidos, verificamos que num período de 3 meses, houve uma diferença muito significativa face às suas escolhas anteriores, como se pode ver nos sociogramas implementados em novembro e nos sociogramas implementados em fevereiro.



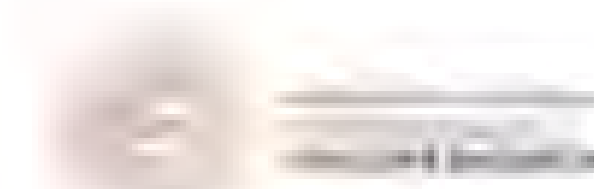
Considerações finais

Concluiu-se que o grupo de crianças investigado revelou uma alteração nas respostas dadas entre os primeiros e os segundos testes aplicados.

Existe diferença a nível das interações em crianças com diferentes graus de PEA, as respostas foram claras quando observamos que, quando os alunos têm comportamentos mais agressivos, as crianças sentem receio, o mesmo acontece com as crianças sem patologias e quando se portam mal perante os colegas. A criança designada com a letra (K) é mais esquecida quando comparada com a criança com a letra (L).

As redes sociométricas mostram-nos que as crianças com (PEA) não são escolhidas para as brincadeiras, devido ao seu comportamento instável e à dificuldade na socialização, e o facto desta patologia ter estas características, torna-se mais difícil a interação com os seus pares.

A avaliar apenas pelas respostas às questões feitas em fevereiro, dir-se-ia que existe um relacionamento razoável e de aceitação entre pares que incluem crianças com autismo. Este estudo de caso mostra-nos que é importante que, desde cedo, as crianças sejam educadas para o respeito e a inclusão de todos os indivíduos, independentemente das suas características.



Features of the at-distance and online intervention programs: parental intervention and self-regulation

Area 5 – Education, Development and Artistic Processes

Sandra Mesquita¹ | Armanda Pereira² | Ana Guimarães¹ | Sara Teixeira¹ | André Oliveira¹ | Pedro Rosário¹

¹ Psychology Research Center, School of Psychology, University of Minho, Braga, Portugal

² Department of Education and Psychology, School of Human and Social Sciences, University of Trás-os-Montes and Alto Douro, Vila Real, Portugal



Abstract

- Parental involvement is crucial in children's development.
- Parental intervention programs address essential competencies for parents as well as for children (e.g., self-regulation).
- At-distance and online intervention programs are more accessible and less costly.
- The aim is to discuss and understand these programs' features, advantages, and disadvantages.

Keywords: Parental intervention programs; At-distance interventions; online interventions; children's self-regulation

Purpose

Understanding and discussing the **features, advantages, and disadvantages** of at-distance and online intervention programs designed to enable parents to promote children's competencies (e.g., self-regulation).



Theoretical framework

- Parenting is a continuous task with new challenges and different needs in new stages of children's development (Sanders et al. 2014).
- The parents seek help that supports their educational efforts (e.g., teaching self-regulated learning strategies to their children, Grolnick et al. 2002).
- Parents use the internet to seek out information. As a result, at-distance and online parental intervention programs are a familiar and preferred (Day et al. 2021).
- At-distance programs** are asynchronous. Content made available through social media (e.g., Boswell, Byrne, and Davies 2019), an application, or alternative asynchronous formats, such as PowerPoint® (e.g., Lee et al. 2022). Contacts with professionals are frequently made via phone or email (e.g., Frenn et al. 2013).
- Online programs** are synchronous; for example, in videoconference sessions (e.g., Hao et al. 2021; Ingersoll et al. 2016). Along sessions, questions can be asked live, and feedback may be provided immediately.
- Interestingly, there are intervention programs that can fulfill the requirements of **both delivery formats while being simultaneous**, at-distance and online programs (e.g., Rayner et al. 2016).



Research guide

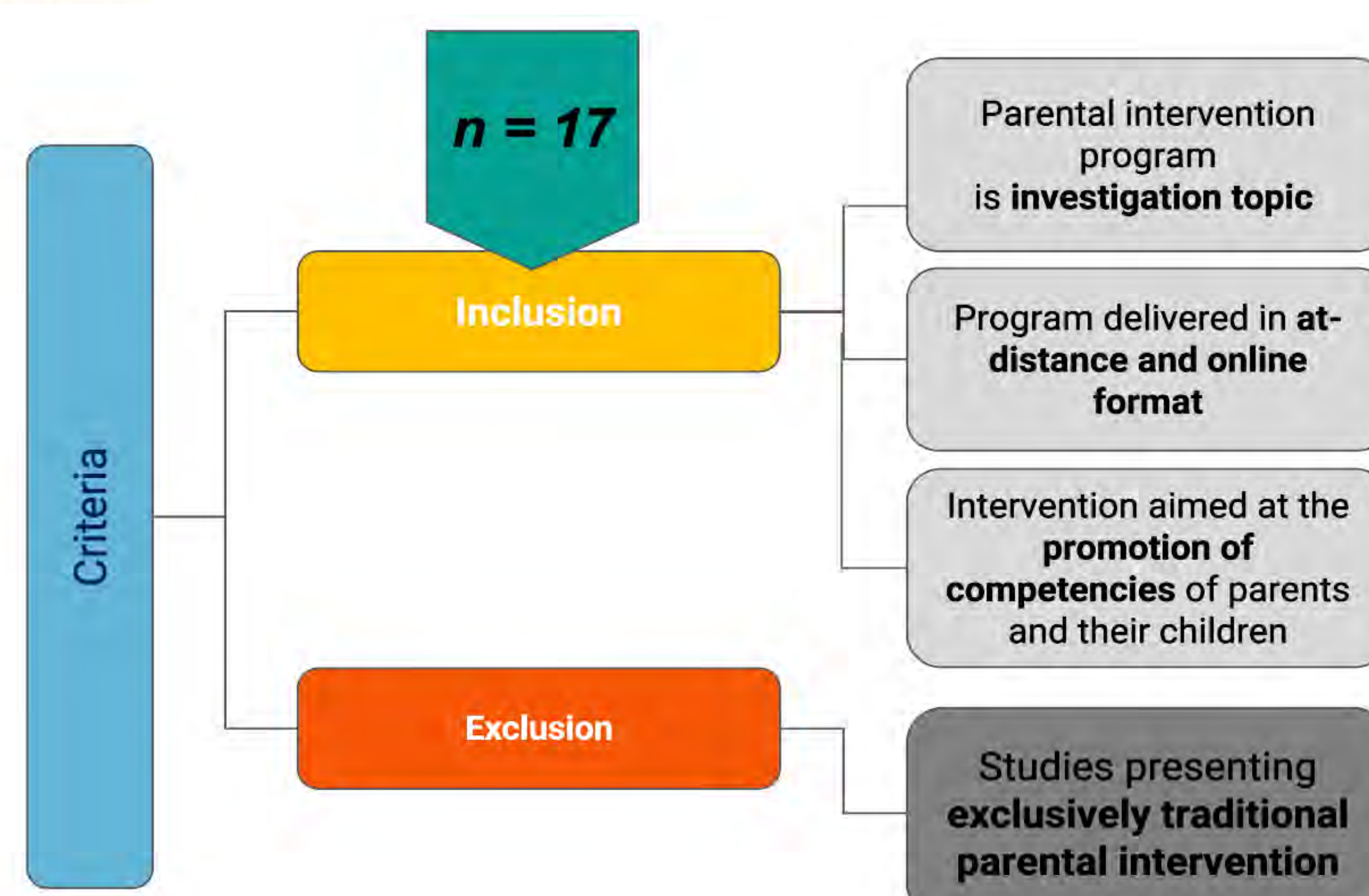


Fig. 1 Inclusion and exclusion criteria scheme of the *Web of Science* and *ScienceDirect* search (e.g., keywords: "online program", "online intervention", "internet-delivered", "parental intervention", and "children's competencies").

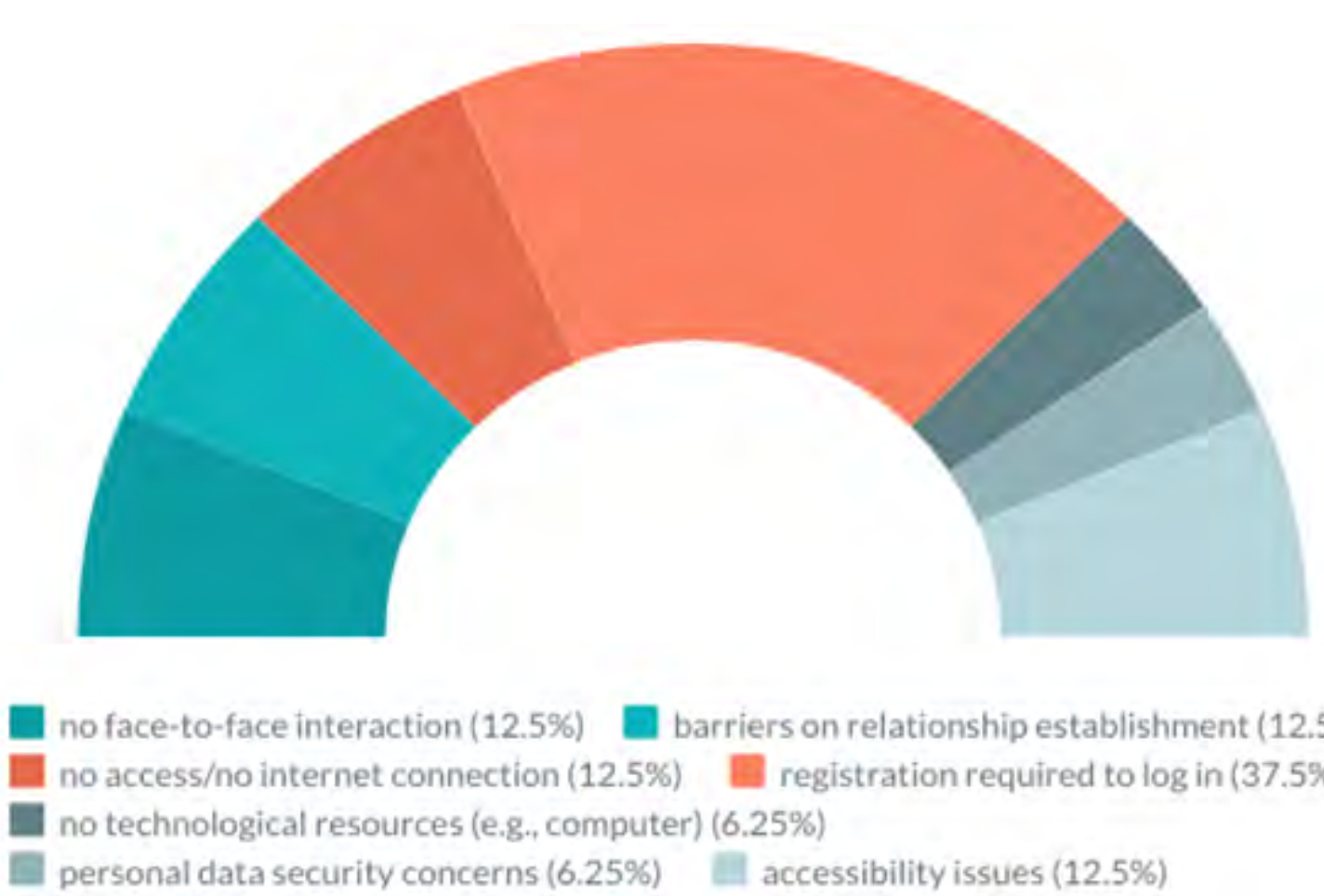
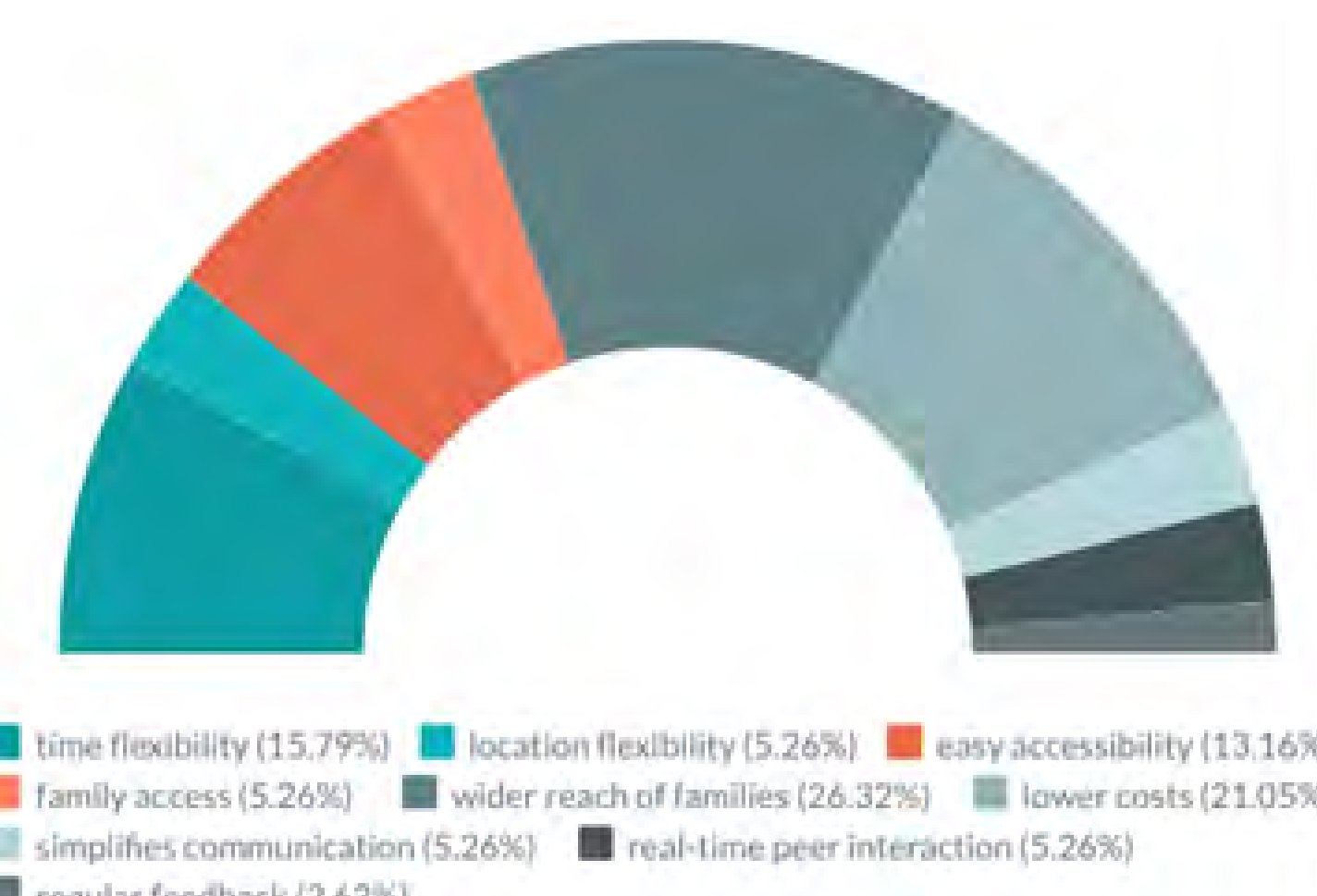


Fig. 3 At-distance and online intervention programs: advantages and disadvantages.



Main results

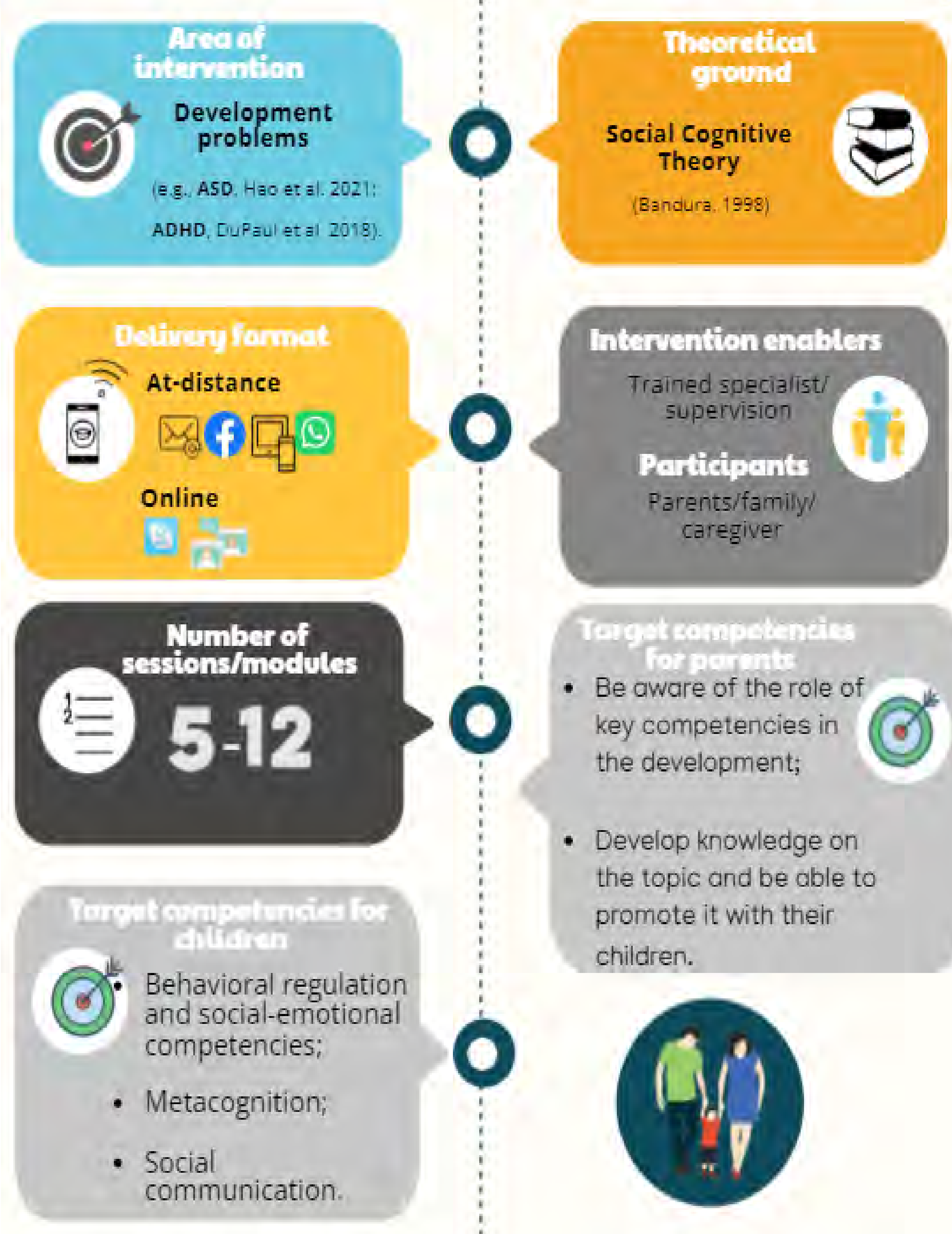


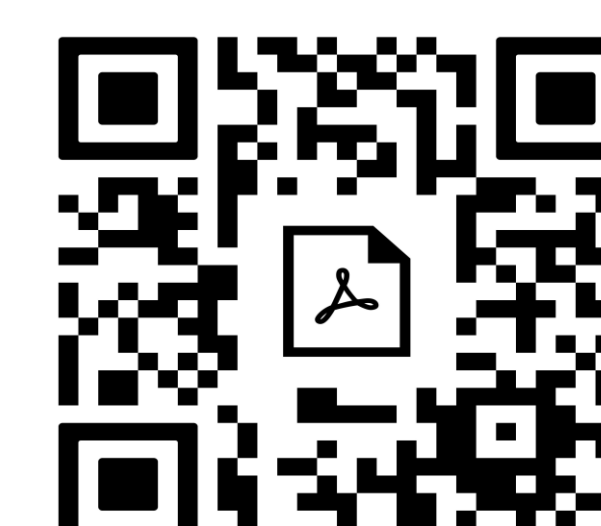
Fig. 2 Main features of the at-distance and online parental intervention programs under analysis

Final reflections

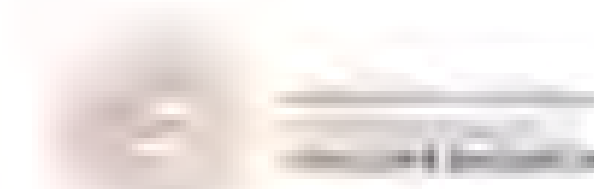
- At-distance and online programs are a **positive response** to parents' difficulties in meeting the requirements of presential programs. In these program delivery formats, parents can access the educational content according to their time availability and pace (Brophy-Herb et al. 2021).
- The ideal is a **combination of at-distance and online** delivery formats (Marleau et al. 2019).
- It is always necessary a **theoretical basis** in the construction of the intervention program.
- For the participation of both parental figures, it is necessary to **address the invitation to both**.
- Future studies: intervention programs aimed to promote parents' and, consequently, children's self-regulation strategies.

References

(see this QR Code please)



To find out more about this work (see this QR Code please)



Compreender Metáforas: + um Estudo com o TCM

Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos

Ana Paula Couceiro Figueira¹ | Celso Antunes² | Célia Ribeiro³

1 e 2 Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CIDEI

3 Universidade Católica Portuguesa, pólo Viseu e CIDEI

Resumo

Propomos apresentar dados de mais um estudo que, no final, visa contribuir para a adaptação e validação do Teste de Compreensão de Metáforas (TCM) (Figueira et al., in press), um instrumento de avaliação da capacidade de compreensão de metáforas, destinado a sujeitos entre os 9 e os 14 anos de idade.

Consideramos que o presente recurso tem, e pode vir a ter, duas faces: instrumento de avaliação (psicométrica e dinâmica/autêntica) e instrumento de intervenção, de desenvolvimento, de promoção que, enquanto material objeto de investigação possui validade de conteúdo e de construção, sendo a sua versão original em língua italiana, já com imensa investigação produzida e provas dadas.

Palavras-chave linguagem figurativa; consciência metalinguística; TCM; metáforas;

Problema de investigação

Estudo que, no final, visa contribuir para a adaptação e validação do Teste de Compreensão de Metáforas (TCM) (Figueira et al., in press), um instrumento de avaliação da capacidade de compreensão de metáforas, destinado a sujeitos entre os 9 e os 14 anos de idade.

Recurso

O Teste de Compreensão de Metáforas (TCM) é um instrumento destinado a sujeitos dos 9 aos 14 anos e que frequenter desde o 4º ao 9º ano de escolaridade básica, pretendendo avaliar a capacidade do sujeito de compreender metáforas (Figueira et al., in press, pp. 8, 17).

O teste, na sua primeira versão, em italiano, é dividido em duas partes distinguidas por dois tipos de metáforas: A primeira parte, constituída por 6 metáforas, denominada por físico-psicológica e a segunda parte, igualmente constituída por 6 metáforas, designada de concetual (Pinto et al. 2003, in Pinto et al., 2006, p. 21).

Marco teórico

Sabemos que em Portugal a investigação empírica apresenta inúmeros obstáculos, de vária ordem, sendo difícil cativar amostras substantivas, pese embora a necessidade, também, nesta matéria da compreensão, haver justificação, pertinência e necessidade de recursos válidos.

Assim, em Portugal e com a versão portuguesa, devidamente traduzida e adaptada, esta investigação é a segunda realizada. Num total, já contamos com uma recolha na orden das duas centenas de sujeitos, dados recolhidos e analisados. Todavia, inda não foram recolhidos e obtidos resultados suficientes que nos permitam estatísticas sofisticadas, nem apresentação de dados normativos ou estandarizados. Todavia, as investigações seguem e as respostas obtidas são promissoras. Os sujeitos aderem bem à tarefa, que se revela atrativa quanto baste, não demasiado longo ou fastidioso, e a perceção do seu grau de satisfação de realização é positiva.

Como já referido em múltiplos contextos, pois, neste momento, a nossa principal linha e preocupação de investigação, é a consciência metalinguística, a compreensão da linguagem, quer literal quer metafórica, assumimos que a metáfora tem sido analisada de várias formas ao longo das últimas décadas. Começou por ser vista como um recurso para ornar o texto muito típico da visão aristotélica (Bailey, 2003) e, mais recentemente, tem sido vista para além da linguagem, como sendo um processo que influencia o modo de pensar, agir e percecionar a realidade (Siman & Sampaio, 2021). De facto, a metáfora tem sido analisada de várias formas ao longo das últimas décadas. Começou por ser vista como um recurso para ornar o texto muito típico da visão aristotélica (Bailey, 2003) e, mais recentemente, tem sido vista para além da linguagem, como sendo um processo que influencia o modo de pensar, agir e percecionar a realidade (Siman & Sampaio, 2021).

Referências

- Figueira, A. P. C., Andrade, L. B., Pinto, M. A., & Melogno, S. (in press). *TCM Teste de Compreensão de Metáforas para o ensino básico (9-14 anos)*.
- Figueira, A. P. M. C. C., & Pinto, M. A. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Psiclínica.

Procedimentos metodológicos

Nesta apresentação, damos conta de dados obtidos com uma amostra de cerca de 100 sujeitos, de idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos de idade, de indivíduos da zona centro de Portugal.

A amostra é constituída por 97 sujeitos de um estabelecimento de ensino da região de Coimbra, com idades compreendidas entre os 9 (4º ano) e os 15 (9º ano), sendo 50 (51,5%) do sexo masculino e os restantes 47 (48,5%) do sexo feminino. Destes, há 9 sujeitos de 9 anos (9,3%); 20 sujeitos de 10 anos (20,6%); 16 sujeitos de 11 anos (16,5%); 21 sujeitos de 12 anos (21,6%); 12 sujeitos de 13 anos (12,4%); 15 sujeitos de 14 anos (15,5%) e 4 sujeitos de 15 anos (4,1%).

A pontuação/ cotação do teste é atribuída por quatro níveis: nível 0, nível 1, nível 2 e nível 3. Esta atribuição varia consoante a explicação dada pelo sujeito para cada item. Essa explicação pode ser pré metafórica, sendo atribuído o nível 0 ou 1, ou metafórica, sendo atribuído o nível 2 ou 3 (Figueira et al., in press, p. 30). Assim, em termos potenciais, e totais, os respondentes podem alcançar uma pontuação entre 0-36, com uma média potencial de 18.

Principais resultados

Foi possível concluir que o nível de cotação de respostas vai aumentando com a evolução da idade. Assume-se a natureza exploratória do presente estudo, realçando assim a importância da realização de mais estudos com amostras ainda mais representativas da população portuguesa.

Considerações finais

No limite, o instrumento pretende ter duas faces: recurso de avaliação e de intervenção que, à data, possui validade de conteúdo e de construção, já com imensa investigação produzida e provas dadas.

Em Portugal e com a versão portuguesa, esta investigação é a segunda realizada. Ainda não foram obtidos resultados suficientes que nos permitam estatísticas sofisticadas, nem apresentação de dados normativos ou estandarizados. Todavia, as investigações seguem e as respostas obtidas são promissoras.

Embora assumamos da necessidade de mais investigação, consideramos que o recurso, tal como se apresenta, pode e deve ser utilizado, já sem contrangimentos, enquanto recurso de intervenção/desenvolvimento da consciência metalinguística, da compreensão da linguagem metafórica.



A plataforma do projeto TEACHMI: recurso para professores e outros agentes educativos

Formación de Profesores y Agentes Educativos

Ana Paula Couceiro Figueira¹ | Célia Ribeiro² | Ana Cristina Almeida, Clara Santos, Helena Reis e Vanessa Nunes³

¹ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CIDEI

² Universidade Católica Portuguesa, pólo Viseu e CIDEI

³ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Resumo

Apresentamos a plataforma, resultado final do projeto TEACHmi (Teacher preparation for migrant school inclusion), preparação ou formação dos professores para a inclusão escolar de migrantes. Trata-se de um projeto financiado pela União Europeia, relativo a candidatura sobre Inclusão social e valores comuns: contributo no campo da educação e formação - TEACHmi- Teacher Preparation For Migration School Inclusion, Project Number – 612216-EPP-1-2019-1-EL-EPPKA3-PI-SOC-IN Agreement Number-612216. Os autores, docentes e investigadores, são parceiros num consórcio internacional, com elementos de universidades, associações e consultores de projetos, de várias nacionalidades (italianos, cipriotas, búlgaros, belgas, gregos e portugueses).

Palavras-chave Inclusão, Boas práticas, Ferramentas de apoio.

Problema de investigação

O objetivo principal do projeto é desenvolver e implementar métodos e práticas inovadores para promover a educação inclusiva e valores comuns.

As ferramentas desenvolvidas são: (1) material para o ensino-aprendizagem de idiomas para os alunos; (2) desenvolvimento de uma plataforma de e-learning e networking para professores e intercâmbio de boas práticas; (3) currículo e material para aulas de iniciação para estudantes de origem migrante; e (4) elaboração de um guia de avaliação para estudantes migrantes recém-chegados.

Marco teórico

Os objetivos passam por contribuir para a educação multicultural, para a inclusão social e partilha de valores comuns, podendo ser pensados enquanto desenvolvimento e implementação de métodos e práticas inovadoras para promover a educação inclusiva e promover valores comuns, promoção de educação inclusiva, através do apoio aos educadores na abordagem da diversidade. É um projeto orientado para professores, educadores e outros profissionais que atuam no sistema educacional e nas salas de aula multiculturais, que estão em contato com os alunos, provenientes de famílias migrantes e que requerem educação inclusiva; Estudantes de origem migrante que se encontram no ensino médio; e Principais interessados (autoridades nacionais responsáveis pela educação, associações profissionais ou conselhos de professores ou educadores, ONG's ou outros atores que lidam com a educação de migrantes, diretores de escolas/pais, equipa de administração da escola, etc.

Grosso modo, os objetivos passam por contribuir para a educação multicultural, para a inclusão social e partilha de valores comuns, podendo ser pensados enquanto desenvolvimento e implementação de métodos e práticas inovadoras para promover a educação inclusiva e promover valores comuns, promoção de educação inclusiva, através do apoio aos educadores na abordagem da diversidade. É um projeto orientado para professores, educadores e outros profissionais que atuam no sistema educacional e nas salas de aula multiculturais, que estão em contato com os alunos, provenientes de famílias migrantes e que requerem educação inclusiva; Estudantes de origem migrante que se encontram no ensino médio; e Principais interessados (autoridades nacionais responsáveis pela educação, associações profissionais ou conselhos de professores ou educadores, ONG's ou outros atores que lidam com a educação de migrantes, diretores de escolas/pais, equipa de administração da escola, etc.

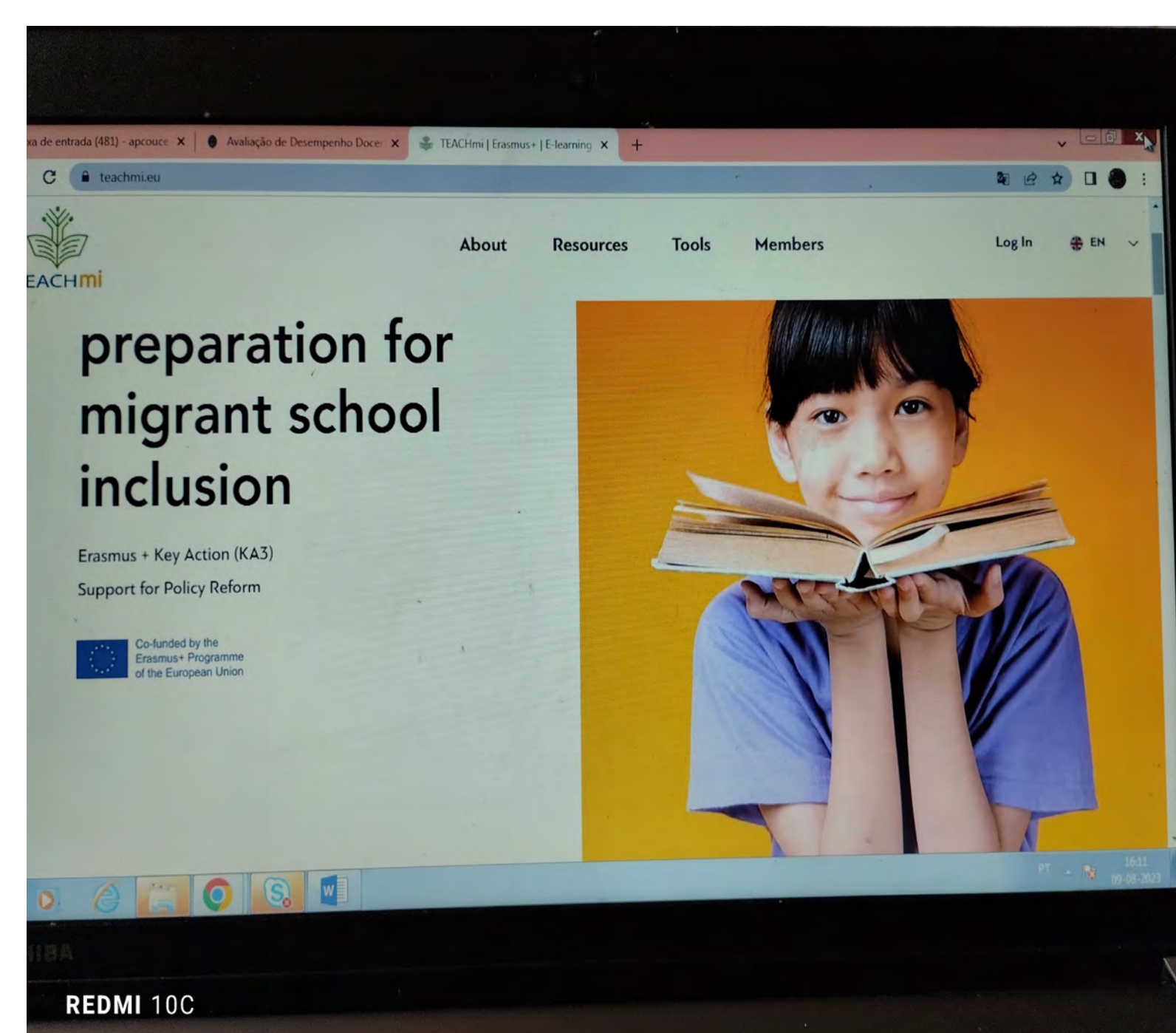
Procedimentos metodológicos

Todos os parceiros participaram na elaboração dos recursos e procederam à tradução para todas as línguas dos envolvidos. À data, preparamos a versão de todo o material e validação em língua espanhola.

Principais resultados

Foi disponibilizada a plataforma, abaixo, com versões em todas as línguas dos parceiros envolvidos.

<https://www.teachmi.eu/>



Considerações finais

Neste poster, demos conta da plataforma online, que é composta por todos os materiais referidos. Aguardamos financiamento para tradução em versão espanhola e formação dos agentes educativos.

Referências

<https://www.teachmi.eu/>