# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 2 - APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E MOTIVAÇÃO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Learning related emotions in the best and worst subjects over the secondary education years

## Learning, Memory and Motivation

**Eva Villar | Zeltia Martínez-López | Mª Emma Mayo | Carolina Tinajero**
Universidade de Santiago de Compostela

### Abstract

The academic emotions experienced by students during their study time are a key component in the process of affective-motivational self-regulation. The present study aims to analyze the impact of gender and academic year on the development of these emotions in Galician secondary students.

**Keywords** *Adolescent; academic emotions; gender; secondary education; self-regulation learning.*

### Introduction

Several studies on self-regulated learning have highlighted the emergence of the process of affective-motivational self-regulation as a determining factor in the educational success of students. This process involves controlling motivational beliefs and academic emotions. Achievement emotions are defined as emotions that are directly linked to achievement activities or achievement outcomes (Pekrum, 2005). Positive academic emotions promote behavioral and cognitive engagement, openness to learning new materials, and academic performance, while the negative academic emotions favor the use of rigid learning strategies and external regulation of learning and they can be detrimental to academic performance (Buric et al., 2016). Although the scientific evidence show that women and men usually experience different levels of emotions (e.g. anxiety), few studies have explored gender differences in achievement emotions over the secondary education years.

### Method

A sample of 589 adolescents (55.9% female and 44.1% male) enrolled in various secondary schools (26.3% of 1º ESO, 21.4% of 2º ESO, 32.4% of 3º ESO and 19.9% of 4º ESO) was recruited. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Sánchez, 2015) was used to assess two emotions (enjoyment and anxiety) emotions that take place when adolescents studying the worst and the best subjects.

### Results

The MANOVA test show that there are significant differences according to gender and academic course, but there are not significant interactions between gender and academic course. Regarding the gender (table 1) , girls report higher levels of anxiety in both the worst and the best subjects. With respect to the academic year (table 2), first-year students show lower levels of anxiety and enjoy more than fourth-year students. As adolescents progress through of courses, it seems that they feel greater pressure and have more difficulty coping with academic demands.

**Table 1.** Means, standard deviations and ANOVAs results for academic emotions scores by gender.

| | Women M (SD) | Men M (SD) | *F* |
|---|---|---|---|
| Anxiety | | | |
| Best subjects | 2.89 (0.87) | 2.60 (0.86) | 14,831*** |
| Worst subjects | 3.19 (0.97) | 2.74 (0.95) | 26,286*** |
| Enjoyment | | | |
| Best subjects | 2.87 (0.89) | 2.90 (0.87) | 0.026 |
| Worst subjects | 2.50 (0.93) | 2.50 (0.93) | 0.677 |

*p*<.001

**Table 2.** Means, standard deviations and ANOVAs results for academic emotions scores by academic course.

| | 1º ESO M (SD) | 2º ESO M (SD) | 3º ESO M (SD) | 4º ESO M (SD) | F |
|---|---|---|---|---|---|
| Anxiety | | | | | |
| Best subjects | 2.57 (0.82) | 2.75 (0.90) | 2.81 (0.89) | 2.95 (0.87) | 3,661 |
| Worst subjects | 2.70 (0.95) | 2.95 (1.01) | 3.10 (1.01) | 3.24 (0.89) | 6,520*** |
| Enjoyment | | | | | |
| Best subjects | 3.28 (0.95) | 2.92 (0.92) | 2.64 (0.74) | 2.70 (0.76) | 17,890*** |
| Worst subjects | 2.96 (0.99) | 2.52 (0.89) | 2.28 (0.80) | 2.18 (0.74) | 23,139*** |

*p*<.001

### Conclusions

The educational interest of this study is linked to the important role played by gender and academic year on diversity of emotions that students need to regulate in the best and worst subjects. We consider that this line of work can constitute a promising source of knowledge about of the self-regulation of learning and, especially, the academic emotions on the academic successful.

### References

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, *96*, 138-147.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37,* 91-106.

Sánchez, J. S. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, *15*(1), 41-74.

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Social support and academic emotions in Spanish adolescents

## Learning, Memory and Motivation

**Mª Emma Mayo | Zeltia Martínez-López | Eva Villar | Carolina Tinajero**
Universidade de Santiago de Compostela

### Abstract

In the field of research on self-regulated learning, interest in the affective-motivational learning strategies has increased considerably in recent years. In this sense, achievement emotions are considered a determining factor in the educational success of students. Therefore, it is currently a main challenge to explore the variables that influence these type of emotions. The present study aims to analyze the relation between social support and these emotions in a sample of secondary students.

**Keywords** *Adolescent; academic emotions; secondary education; self-regulation learning; social support.*

### Introduction

Achievement emotions are defined as emotions that are experienced in academic settings and directly linked to academic activities. Although theorists emphasize self-regulated learning skills are affected by social contextual factors (Pintrich & Zusho, 2002), the works on the interplay between social context such as perceived social support, and affective-motivation dimension of self-regulated learning are scarce (Ahmed et al., 2010; Sakiz, 2017). In the present study, we examine the relationship of perceived social support (family, friends and teacher) and academic emotions (enjoyment and anxiety) during studying.

### Method

589 Spanish adolescents (55.9% female and 44.1% male) enrolled in various secondary schools were recruited. The Perceived Social Support was measured with the Spanish version of Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Landeta & Calvete, 2002); and the academic emotions (enjoyment and anxiety) during studying were measured with the Spanish version of Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Sánchez, 2015).

### Results

The correlation analyzes (table 1 and table 2) show that perceived social support from family and teachers is related to enjoyment positively and to anxiety negatively. Regarding the peer group, in girls, support from friends is only related positively to enjoyment, whereas in boys, support from friends is only related negatively to anxiety. On the one hand, perceived social support may be increasing the likelihood of psychological wellbeing by enhancing self-esteem and a sense of control over the environment. On the other hand, it is possible that it may be acting as a moderator in the appraisal of stressful situations and the evaluation of one's own competence to cope with these.

**Table 1.** Correlations between perceived social support and academic emotions scores by women.

| | Anxiety | Enjoyment |
|---|---|---|
| Family support | -.183** | .314** |
| Friends support | -.022 | .163** |
| Teachers support | -.260** | .492** |

*p*<.01**

**Table 2.** Correlations between perceived social support and academic emotions scores by men.

| | Anxiety | Enjoyment |
|---|---|---|
| Family support | -,155* | ,267** |
| Friends support | -,150* | ,042 |
| Teachers support | -,292** | ,374** |

p<.01**

### Conclusions

The educational interest of this study is linked to the important role played by perceived social support on diversity of students' academic emotions. We consider that this line of work can constitute a promising source of knowledge about of the self-regulation of learning and, especially, the academic emotions on the academic successful.

### References

Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence*, *39*(1), 36-46.

Landeta, O., & Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido. *Ansiedad y estrés*, *8*(2), 173-182.

Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 249–284). Academic Press.

Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, *35*(1), 108-129.

Sánchez, J. S. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, *15*(1), 41-74.

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Relações entre a autorregulação dos motivos para ler e dos métodos de leitura em alunos do Ensino Fundamental II

## Aprendizagem, Memória e Motivação

**Mirelle Christina Pinheiro[1] | Adriana Satico Ferraz | Acácia Aparecida A. dos Santos**
Universidade São Francisco – USF
mirellep99@gmail.com

## Resumo

A motivação e o uso adequado de estratégias de aprendizagem contribuem para o desempenho em compreensão de leitura. O presente trabalho se propôs a investigar as relações existentes entre as metas de realização e as crenças de autoeficácia para a utilização das estratégias para ler. A amostra contou com 500 alunos de escolas públicas do interior de São Paulo – BR, e para a avaliação foram utilizadas três escalas da Bateria Multidimensional de Autorregulação para a Compreensão de Leitura. Os resultados indicaram que a meta aprender, a meta performance-aproximação e as crenças de autoeficácia contribuem positivamente para o uso de estratégias para ler.

**Palavras-chave** *Metas de realização; estratégias para ler; crença de autoeficácia*

## Problema da pesquisa

Mais de 50% dos alunos brasileiros possuem da educação básica dificuldades em compreender textos complexos (Brasil, 2018). Uma das hipóteses para o mau desempenho em compreensão de leitura é o baixo conhecimento sobre estratégias que podem usadas antes, durante e depois da leitura, e que auxiliam em sua compreensão (Boruchovitch & Gomes, 2019). Além disso, fatores motivacionais interferem no uso de estratégias (Trassi et al., 2019) e no desempenho em compreensão de leitura (Ferraz et al., 2019). Tendo em vista que a utilização adequada das estratégias demandam um esforço intencional dos alunos, esta pesquisa fundamentou-se nas seguintes indagações: Fatores motivacionais interferem no uso de estratégias no contexto da compreensão de leitura?
Existem diferenças na qualidade motivacional e no uso de estratégias para ler quanto à variável sexo e ano escolar?

## Enquadramento Teórico

O aluno autorregulado em atividades que requerem a compreensão de leitura estabelece objetivos que o ajudam a manter e melhorar seu desempenho, aplica estratégias eficazes para compreender o texto, automonitora suas ações e se autoavalia mediante os resultados obtidos (White & DiBenedetto, 2015). O processo de autorregulação engloba construtos motivacionais e pressupõe o uso intencional e apropriado de estratégias de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). No presente estudo, a motivação foi investigada por meio das metas de realização (modelo 1 x 2) e crenças de autoeficácia.

As metas de realização abarcam o perfil motivacional de alunos orientados pela meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Essa classificação advém dos motivos os quais o aluno se engaja no processo de aprendizagem (Senko & Hulleman, 2013). As pesquisas indicam que a meta performance-evitação mostra-se prejudicial para o desempenho acadêmico (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; White & DiBenedetto, 2015).

Por sua vez, as crenças de autoeficácia referem-se ao grau em que o aluno acredita em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação para alcançar seus objetivos (Bandura, 1978). A autoeficácia é constantemente associada ao desempenho escolar (Silva et al., 2014).

Outra habilidade positivamente associada ao desempenho acadêmico e à proficiência em compreensão de leitura são as estratégias de aprendizagem (Trassi et al., 2019). As estratégias para ler auxiliam o aluno na organização, codificação e retenção de novas informações, podendo ser utilizadas antes, durante e após a leitura (Boruchovitch & Gomes, 2019).

## Procedimentos metodológicos

A amostra contou com 500 alunos, do 6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental II, de três escolas do interior de São Paulo - Brasil. Na avaliação foram utilizadas três escalas da Bateria Multidimensional da Autorregulação para a Compreensão de Leitura (Ferraz & Santos, 2019): Escala Metas de Realização para a Compreensão de Leitura, Escala Autoeficácia para a Compreensão de Leitura, e Escala Estratégias para Compreender a Leitura.

## Principais resultados

**Tabela 1.** *Correlações entre a Motivação e as Estratégias para a Compreensão de Leitura*

| Metas de realização e Crenças de Autoeficácia | Estratégias para ler |
|---|---|
| Meta aprender (EMR-CL) | 0,51** |
| Meta performance-aproximação (EMR-CL) | 0,36** |
| Meta performance-evitação (EMR-CL) | - 0,27** |
| Crenças de autoeficácia (EA-CL) | 0,67** |

Nota. **. A correlação é significativa no nível p < 0,001 (2 extremidades).

Referente à variável sexo, na meta aprender as médias das meninas (*M* = 3,26) foram significativamente mais altas que a dos meninos (*M* = 3,16) (*t* = 2,19; *p* = 0,03). Igualmente, no uso de estratégias para ler, a média das meninas (*M* = 2,72) foram significativamente mais altas quando comparadas aos meninos (*M* = 2,61) (*t* = 2,52; *p* = 0,01).

Na variável ano escolar, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis, com exceção à meta performance-evitação. Nas crenças de autoeficácia, o uso de estratégias para ler, e na meta aprender, os anos escolares se subdividiram em dois subgrupos (6º e 7º; 8º e 9º). Nos três construtos, os alunos dos anos iniciais tiraram médias significativamente maiores. Na meta performance-aproximação, os anos escolares se subdividiram em três subgrupos (6º e 7º; 8º; 9º), e como no resultado anterior, os alunos dos anos iniciais tiraram médias significativamente maiores em relação ao demais anos.

## Considerações finais

Os resultados desta pesquisa mostraram que a qualidade motivacional interfere no uso de estratégias para a compreensão de leitura. Além disso, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II tendem a ter maiores níveis motivacionais e a fazerem mais uso de estratégias para ler. As meninas demonstraram-se mais motivadas pela meta aprender e usaram um número maior de estratégias do que os meninos. Ademais, estes achados indicam a contribuição da Avaliação Psicológica e Educacional para a investigação de habilidades escolares, e podem auxiliar em intervenções que visem o desenvolvimento da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II.

FAPESP CNPq

## Referências

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 139–161. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4
Brasil, Ministério da Educação (2018) *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA*. http://portal.inep.gov.br/pisa
Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia: Ensino & Formação, 7*(2), 75–84. https://doi.org/10.21826/2179-58002016727584
Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2019). C*onstrução da Bateria Multidimensional da Autorregulação para a Compreensão de Leitura.* (Relatório técnico não publicado). Universidade São Francisco: Campinas, SP.
Ferraz, A. S., Cantalice, L. M, & Santos, A. A. A. (2019). Motivação para Aprender e Compreensão de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental I. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 10*(1), 173–189. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p173
Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2019). Compreensão autorregulada da leitura: como promovê-la na educação básica? In *Aprendizagem Autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo* (pp. 39–70).
Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 504–521. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.07.012
Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R., & Oliveira, A. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 411–420. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183760
Trassi, A. P., de Oliveira, K. L., & Inácio, A. L. M. (2019). Reading Comprehension, Learning Strategies and Verbal Reasoning: Possible Relationships. *Psico-USF, 24*(4), 615–624. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240401
White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2015). *Self-regulation and the Common Core: Application to Ela Standards.* Routledge: New York.
Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledege: New York.

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Efecto dunha intervención empregando o programa Mind Moves® sobre a atención, escritura, estruturación e orientación espacial e psicomotricidade en alumnado de 1º e 2º de Ed. Primaria: Fase pretest

**Fernández Serrano, Elena[1] | Labrador Ansia, Cristina[2]**

[1] *Xefa do Departamento de Orientación. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.*

***bolboretaelen@gmail.com***

[2]*Mestra de Ed. Primaria. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Experta en Mind Moves. Mind Moves España.*

***cristinalabrador@edu.xunta.gal***

**Resumo**: O programa MIND MOVES® (MM) (Jager, 2010) busca a mellora do desenvolvemento neurolóxico e axuda a superar barreiras na aprendizaxe no neno integrando sentidos-cerebro-músculos a través da realización sistemática de movementos precisos e determinados que imitan aos que, de forma natural, fai un neno nos seus primeiros anos de vida para inhibir os reflexos primitivos.

Este estudo trata de determinar o efecto deste programa sobre a atención, escritura e desenvolvemento motor de 85 alumnos de 1º e 2º curso de primaria do CEIP EMILIA PARDO BAZÁN (Vigo, Pontevedra – España), mediante a aplicación de test estandarizados antes da implantación do programa e tras a súa finalización.

**Palabras chave**: MIND MOVES®, reflexos primitivos, atención, escritura, estruturación e orientación espacial, psicomotricidade, desenvolvemento neurolóxico, Educación Primaria.

## Problema da investigación

Os programas de intervención para o tratamento das dificultades de aprendizaxe (DEA) e dificultades de atención (DA), psicomotricidade, estruturación e orientación espacial,... no eido escolar non se enfocan no análise e posterior intervención sobre as funcións primitivas do sistema nervioso central (SNC), dando por sentado que o alumnado en idade escolar ten inhibidos e integrados os reflexos primitivos aberrantes en relación a súa idade evolutiva. Os reflexos primitivos son a base natural para o desenvolvemento de funcións neuropsicolóxicas de orde superior do Neocórtex necesarias para unha boa adquisición e dominio da lectoescritura, atención, psicomotricidade,...

É por isto, que o obxectivo xeral do estudo é avaliar se a aplicación do programa Mind Moves® no alumnado de 1º e 2º de Ed. Primaria favorece a mellora dos procesos atencionais, habilidades de escritura, estruturación e orientación espacial e psicomotricidade para posteriormente introducir a neuromotricidade e programas como MM no día a día da aula ordinaria e así estimular os procesos cognitivos de orde superior e favorecer a superación das DEA, DA,.. do/no alumnado.

## Encuadramento teórico

O programa MM fundaméntase nas neurociencias para favorecer o desenvolvemento neurolóxico e estimular os procesos cognitivos asociados a estes que inflúen directamente no aprendizaxe escolar a través dos efectos que o corpo físico exerce sobre o cerebro emocional e do desenvolvemento de partes e funcións concretas do cerebro cognitivo.

A neurociencia e concretamente a neuromotricidade entenden que un bo control corporal con movementos precisos e coordinados, que non precisan o uso dun gran número de recursos cerebrais, é un medio esencial para ter un procesamento da información da contorna e de procesos superiores (razoamento, atención,...) axeitado. Canto maior sexa este, maior é a capacidade do alumno para dedicarse a outras actividades, xa que unha mal control corporal implicará dificultades en procesos cognitivos de orde superior coma a atención e orientación espacial xa as áreas cerebrais son comúns entre a actividade motora diaria e estes últimos.

Segundo MM a aprendizaxe (Fig. 1) consiste nun proceso adaptativo que se basea na recepción dun estímulo a través dos sentidos (input), que o cerebro procesa e coma consecuencia este emite una resposta (output) que se manifesta a través de sistemas musculares que xera linguaxe, manipulación e/ou o desprazamento corporal. Se este proceso flúe, expresa esta resposta producindo aprendizaxe.




**Fig. 1** Proceso de aprendizaxe (Mind Moves Institute, 2020)

O desenvolvemento iníciase, susténtase e evoluciona con movementos que conectan corpo e mente, enmendan erros e acrecentan logros a través de interconexións neurolóxicas que estruturan o SNC.

Numerosos estudios realizados por Wilkinson (94), Goddard e Hyland (1998), Gooddard (2001) demostran a necesidade de realizar movementos específicos para conseguir imitar e reproducir os movementos dos reflexos primarios no alumnado con DEA para reestructurar a arquitectura do seu cerebro e así poder adquirir una madureza axeitada correspondente á idade evolutiva do alumnado para a adquisición dos procesos de lectura, escritura, atención, estruturación espacial,… necesario para unha axeitada evolución académica. É por isto que MM a través dos seus movementos específicos e controlados recollidos no libro "Mente en acción" (Jager, 2010) (Fig. 2) enfocan a súa intervención nos compoñentes físicos do desenvolvemento impulsados polos reflexos primitivos seguindo a pauta e secuencia da natureza.




**Fig. 2** Libro "Mente en acción" (Jager, 2010)

## Procedementos metodolóxicos

A mostra seleccionada está formada por 85 alumnos de 1º e 2º de Educación Primaria dos cales 40 (47%) eran nenos e 45 (53%) eran nenas. O deseño seguido será non experimental de tipo correlacional.

Utilizáronse probas concretas dos seguintes instrumentos de avaliación tanto no pretest coma no postest:

- CUMANIN. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (J. A. Portellano, R. Mateos y R. Martínez Arias, Mª J. Granados y A. Tapia).
- Tale. Test de análisis de la lectoescritura (Toro y M. Cervera)
- CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado (L. L. Thurstone).

Deseñouse un programa de movementos específicos do programa MM diario para a mellora dos aspectos neuropsicolóxicos sinalados.

Posteriormente á aplicación dos exercicios durante 4 meses, dende xaneiro a abril de 2021, realizouse unha nova valoración dos mesmos.

## Principais resultados da fase pretest

Os resultados do prestest por aula expóñense na Táboa 1.

| | TEST CARAS | TEST CUMANIN | | TEST TALE | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Atención | Psicomotricidade | Estructuración espacial | Palabras | Frases |
| **1º Educación Primaria A** | 22% | 33% | 17% | 11% | 39% |
| **1º Educación Primaria B** | 16% | 58% | 5% | 5% | 16% |
| **2º Educación Primaria A** | 17% | 33% | 8% | 0% | 4% |
| **2º Educación Primaria B** | 13% | 25% | 13% | 0% | 4% |

Táboa 1. Datos descritivos da porcentaxe de alumnado con dificultades nos aspectos neuropsicolóxicos avaliados por nivel e aula

As maiores dificultades en relación aos niveis de atención (22%), estruturación espacial (17%) e escritura (39%) atópanse na aula de 1º de Ed. Primaria A. En relación á psicomotricidade as principais dificultades atópanse na aula de 1º de Ed. Primaria B (58%).

| TEST CARAS | TEST CUMANIN | | TEST TALE | |
|---|---|---|---|---|
| Atención | Psicomotricidade | Estructuración espacial | Palabras | Frases |
| 16% | 36% | 11% | 4% | 14% |

Táboa 2. Datos descritivos da porcentaxe de alumnado total con dificultades nos aspectos neuropsicolóxicos avaliados

Os resultados da Táboa 2 sinalan que as maiores dificultades da totalidade do alumnado avaliado están na área de psicomotricidade (36%) e na atención (16%).

## Consideracións finais

Espérase que os resultados sigan a dirección dos achados obtidos nos estudos realizados por Wilkinson (94), Goddard e Hyland (1998), Gooddard (2001) nos que a realización de movementos que inhiben os reflexos primitivos favorecen os procesos cognitivos afectados nos nenos con Trastorno específico da aprendizaxe (DSM- V) e seguindo a liña de García Ruíz (2015) a través do programa MIND MOVES® (Jager, 2010) este favorece a obtención de mellores resultados nos test propostos de atención e escritura. Os datos comparativos da fase de pretest e postest e resultados finais do estudo, publicaranse nun artigo posteriormente á publicación deste póster.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013): Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais DSM 5.
- De Jager, M. (2010). Mente en acción: movimientos que mejoran la mente. León, España. Ed. Tucci Publishing.
- García Ruíz R. (2015). Efecto de una intervención motriz empleando el programa MIND MO-VES® sobre la atención y la escritura en niños de Educación Primaria. RE-UNIR.
- Goddard, S. (2001). Neurological dysfunction as a significant factor in children diagnosed with dyslexia.
- Goddard, S. & Hyland D. (1998). Screening for neurological dysfunction in the specific learning difficulty child. British Journal of Occupational Therapy.
- Wilkinson G. (1994). The relationship of primitive postural reflexes to learning difficulty and underachievement. Unpublished M. Ed thesis. Newcastle: University of Newcastle.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Performance in learning tasks and functional skills: insights for assessment and rehabilitation of patients diagnosed with schizophrenia

**Area 2 - Learning, memory and motivation**

**Carolina da Motta[1,2,3] | Paula Castilho[3] | Michele Pato[4] | Célia Barreto Carvalho[3,4,5]**
[1] School of Psychology and Life Sciences, Lusófona University. Lisbon, Portugal.
[2] Digital Human-Environment Interaction Lab (HEI-Lab). Lisbon, Portugal.
[3] Center for Research in Neuropsychology and Cognitive Behavioral Intervention (CINEICC). Coimbra, Portugal.
[4] SUNY Downstate Medical College. New York, USA.
[5] Faculty of Social and Human Sciences, Azores University. Ponta Delgada, Portugal.

## Abstract

The importance of conducting a thorough cognitive assessment of the utility of identifying the patient's learning potential when deciding upon a rehabilitation intervention is paramount. We explore the performance of groups of individuals affected with schizophrenia, first-degree relatives of patients, and controls in a list learning task, and explore the associations between the performance of those tasks and in the functional capacity of the participants. The systematic use of static and dynamic cognitive assessment can allow clinicians to better adjust the contents, rhythms, or nature of rehabilitation interventions, and to maximize their benefits to patients and families affected with schizophrenia.

**Keywords** *schizophrenia, assessment, cognition, memory, functional skills*

## Background

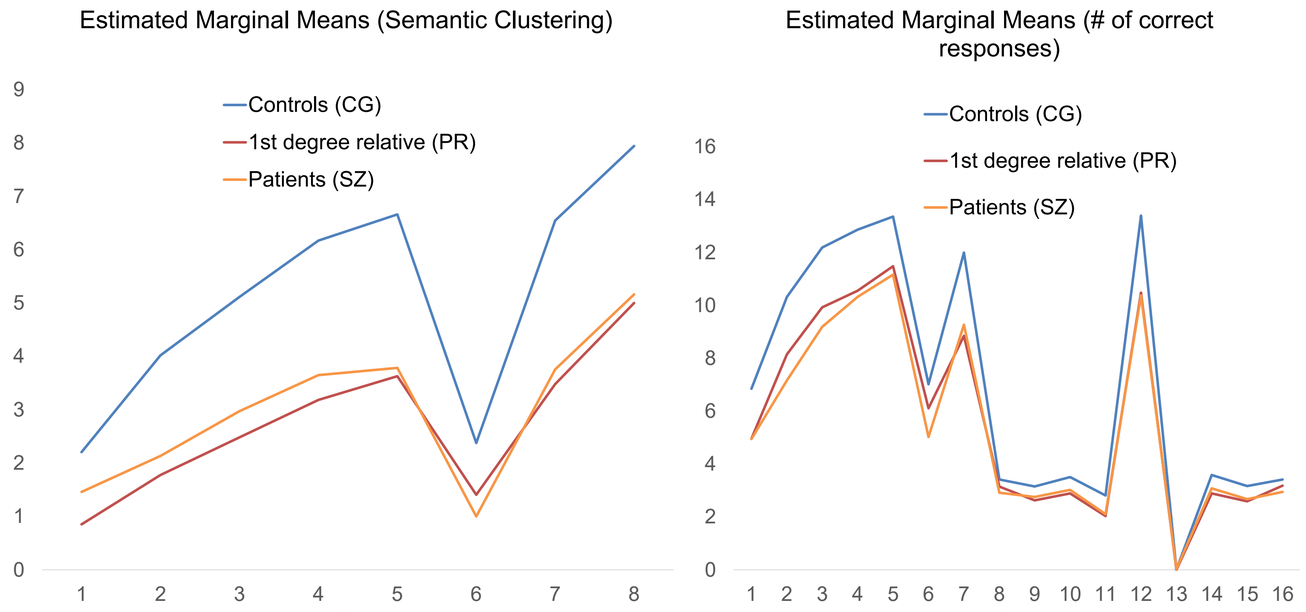
Dynamic evaluation is an interactive and process-oriented evaluation process, which allows delimiting areas of cognitive processing relevant to situations of cognitive deficits, functional or academic performance. This paradigm acquires extreme relevance in the areas of psychoeducational and clinical evaluation and intervention because it allows estimating the learning potential of the individual. In the case of schizophrenia, this type of assessment will make it possible to trace the patient's learning profile, an aspect related to the duration of hospitalizations and the degree of requirement and strategies used in rehabilitation programs (Green et al., 2000; Green, Llerena, & Kern, 2015). This study explores performance in dynamically secondary memory tasks and their association with performance in functional capacity assessment tasks in affected and unaffected groups.

## Method

**Participants** 119 adult participants (18-65 years old), distributed in 3 subgroups (38 patients diagnosed with schizophrenia, 28 first-degree relatives of patients diagnosed with schizophrenia and 53 controls with no history of psychotic disorders).

**Measures** *Penn List Learning Task* (immediate and delayed recall) (Motta, Carvalho, Castilho, & Pato, 2019): This task evaluates verbal learning and verbal memory. The task consists of two lists of 16 words, belonging to 4 semantic categories. The administrator reads the first list aloud and asks the participant to perform a free recall. This procedure is repeated 5 times. The administrator then reads a new list and asks the participant to freely recall the words from that list. Finally, the administrator performs one last task of free recall of the first list, followed by 4 cued recall tasks (i.e., recall the words according to their semantic category). After 20 minutes, the participant repeats a free recall task of the words from the first list, and 4 cued recalls tasks.

*USCD Performance-based Skills Assessment 2 - UPSA-2-PT* (da Motta, Barreto Carvalho, Castilho, & Pato, 2020; Patterson,et al., 2001): This battery evaluates performance in 5 domains of everyday functioning (1) household chores; 2) understanding/planning; 3) communication; 4) finances; and 5) mobility/transport) through role-play exercises. Scores can range from 0 to 20 in each domain and from 0 to 100 for the total score.




Note: Left – Trials 1-5 and 7=Free Recall (immediate), 6=new list, 8=Free recall (delayed). Right – Trials 1-5 and 7=Free Recall (immediate), 6=new list, 8-11=cued recalls; 12=Free recall (delayed); 13-16 = Cued recall (delayed).

**Fig. 1** Groups' performance in each trial (semantic clustering and total correct).

**Analytical strategy:** Performance was calculated from the number of correct responses and semantic clustering in cued and free recall trials (short and delayed intervals). Correlations and repeated measures MANOVAs were performed using SPSS v.22 (IBM. Corp, released 2013).

## Results

The participants from the control group showed a superior performance in all trials, both in number of correct responses and semantic clustering of the words. The results of the repeated measure MANOVAs indicated statistically significant within and between effects (e.g., Trial X Group) in relation to semantic clustering ($F_{(14,2)}$ = 2.095, $p$ = .013) and the number of correct answers ($F_{(30,2)}$ = 2.738, $p \leq .001$). The performance in the task, in terms of semantic clustering and correct responses in free recall tasks of the first list were positive and moderately associated with the scores obtained in the functional capacity assessment battery *(*$r$ = .371, $p \leq .001$ and $r$ = .490, $p \leq .001$, respectively).

## Discussion and Conclusion

Findings show patients diagnosed with schizophrenia and relatives present significant impairments in verbal learning, which is associated with functional outcomes. Assessing neurocognitive abilities with dynamic assessment methods can be crucial when establishing the intensity and type of training for functional and psychosocial rehabilitation, since performance in these tasks may constitute an important correlation or predictor of the functional capacity of patients. However, few studies have been developed in this aspect, and more research is needed on the use of this evaluation paradigm in schizophrenia. The evaluation of the profile of the participant's learning potential can be fundamental for technical decision-making regarding the need to adapt the contents, rhythms or nature of interventions, whether they are oriented to the recovery of patients diagnosed with schizophrenia or other populations (Green, et al., 2000; Green, Llerena, & Kern, 2015).

## References

Green, M. F., Kern, R. S., Braff, D. L., & Mintz, J. (2000). Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia: are we measuring the "right stuff"? *Schizophrenia Bulletin*, *26*(1), 119–136. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033430;
Green, M. F., Llerena, K., & Kern, R. S. (2015). The "Right Stuff" Revisited: What Have We Learned About the Determinants of Daily Functioning in Schizophrenia? *Schizophrenia Bulletin*, *41*(4), 781–785. https://doi.org/10.1093/schbul/sbv018;
da Motta, C., Barreto Carvalho, C., Castilho, P., & Pato, M. T. (2020). Construct validity, sensitivity and specificity of the USCD Performance-based Skill Assessment 2 in a mixed Portuguese sample. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental*. https://doi.org/10.1002/hup.2735
Patterson, T. L., Goldman, S., McKibbin, C. L., Hughs, T., & Jeste, D. V. (2001). UCSD Performance-Based Skills Assessment: Development of a New Measure of Everyday Functioning for Severely Mentally Ill Adults. *Schizophrenia Bulletin*, *27*(2), 235–245. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a006870;
da Motta, C., Carvalho, C. B., Castilho, P., & Pato, M. T. (2019). Assessment of neurocognitive function and social cognition with computerized batteries: Psychometric properties of the Portuguese PennCNB in healthy controls. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00419-2

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Calmamente – Estudo piloto de adaptação e viabilidade de um programa de Mindfulness para escolas brasileiras

**Maria Olivia Ortiz | Ana Regina Noto | Claudia Berlim de Mello**

Universidade Federal de São Paulo - Brasil

## Área temática
## Aprendizagem, Memória e Motivação

## Resumo

Evidências positivas das práticas de Mindfulness (MD) em crianças as tornam interessantes ao ambiente escolar. A diversidade de programas voltados para escolas, tem feito crescer a discussão sobre a viabilidade dos programas para contextos diferentes dos que foram desenvolvidos. No Brasil, estudos sobre MD em escolas, apresentam relatos positivos, porém pouco sobre a viabilidade dos programas. O presente estudo buscou avaliar a viabilidade do programa Kindness Curriculum para uma amostra brasileira. Considerando fatores propostos por Bowen[1]: aceitabilidade, demanda, implementação, praticidade, adaptação, integração, expansão e limites da eficácia.

**Palavras-chave: Mindfulness, Educação, Estudos de Viabilidade**

## Mindfulness




Figura 1 - The Liverpool Mindfulness Model – Adapt. Malinowski, 2013

- Mindfulness - habilidade de prestar atenção intencionalmente, no momento presente e sem julgamento;
- Favorecem processos cognitivos envolvidos na manutenção da atenção, inibição de impulsos e regulação emocional;
- Favorece habilidades de autoconsciência, autogestão e autorregulação.

## Programa de Mindfulness para Escolas

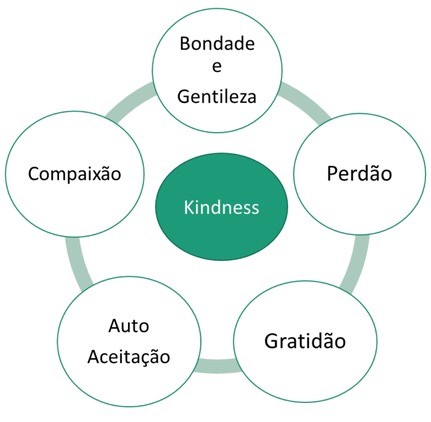



Figura 2 – Componentes comuns aos programas de Mindfulness em escolas

## Experiência

- 2 turmas 1º Ano Ensino Fundamental
- 55 crianças
- Escola Pública – São Paulo - Brasil

## Programa Original Kindness Curriculum

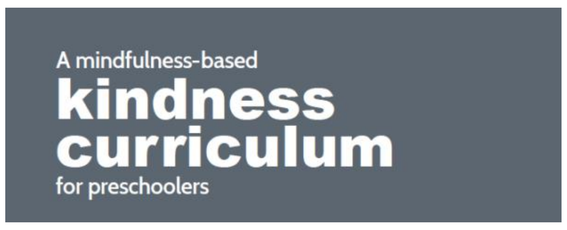



Fig. 3 Kindness Curriculum – Center for Healthy Minds – Wisconsin-Madison University

**Kindness Curriculum**

Growing Friendship Wish (GFW)
*"May All I Think Say And Do Not Hurt Anyone One And Help Everyone."*

**CalmaMente**

Desejo de Amizade e Bondade (DAB)
*"Que nada do que eu diga, pense ou faça possa magoar alguém e que eu possa ser gentil com todos".*



Fig. 4 – Aluno em escola brasileira participando do programa CalmaMente

## Programa no Brasil - CalmaMente

| |
|---|
| Lição 1 - Corpo e atento e respiração conscientes |
| Lição 2 – Amizade, bondade e gentileza |
| Lição 3 - Emoções tranquilas em nosso interior |
| Lição 4 – Consigo perceber quando estou calmo |
| Lição 5 – Sinto diferentes emoções dentro de mim |
| Lição 6 – Emoções que estou sentindo posso mostrá-las |
| Lição 7 – Trabalhando emoções de forma gentil e amistosa |
| Lição 8 - Mente confusa, mente tranquila |
| Lição 9 - Nossa garrafa do pensamento |
| Lição 10 - Perdoando a mim mesmo |
| Lição 11 - Praticando o perdão com meus amigos |
| Lição 12 - Gratidão por outras pessoas |
| Lição 13 - Gratidão pelo meu corpo |
| Lição 14 - Conexões |
| Lição 15 - Sementes da bondades e gentileza |
| Lição 16 - Nosso Novo Abecedário |

Quadro 1: 16 lições adaptadas para a experiência

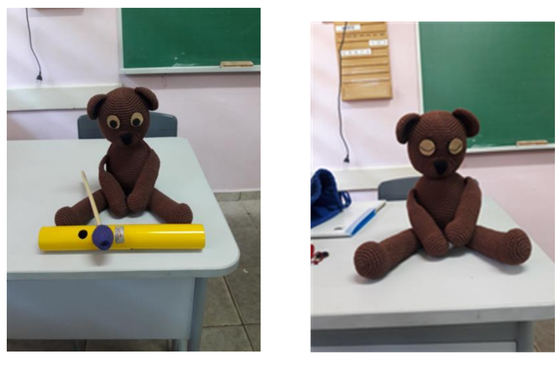


Figura 5 e 6 – Boneco utilizado na prática meditativa



Figura 7 – Alunos no Brasil em Prática Meditativa

## Análise da Viabilidade




## Relato de Professoras Participantes

**Você percebeu algum impacto do programa em seus alunos ou em você? Se sim, especifique.**

Sim, considerando que a turma era bastante heterogênea, formada por uma diversidade de necessidades individuais, pode-se dizer que tivemos momentos de muito estresse. O projeto dispôs ao grupo momentos de tranquilidade, baixando o nível emocional da turma. Digamos que o projeto tranquilizou tanto aos alunos quanto a mim. Logo, as aulas eram melhores ministradas e também assistidas após a realização a apreciação do projeto.

**Os alunos de sua sala demonstraram prazer em realizar as atividades do programa?**

As crianças participaram ativamente, demonstrando gostar dos momentos de realização das atividades. Esperavam ansiosamente pelo momento do projeto. Além de compartilharem uns com os outros suas vivencias durante a realização do que lhes era proposto.

## Considerações finais

- ✓O Programa CalmaMente foi bem aceito por alunos e professores;
- ✓O presente estudo mostrou que é viável adaptar um programa concebido para outro contexto sem comprometer sua estrutura principal;
- ✓Demonstrou potencial para atender as expectativas da escola;
- ✓Contribui para formar uma base mais robusta para a sistematização e a implementação de programas de Mindfulness para escolas no Brasil.

## Referências

1. Bowen DJ, Kreuter M, Spring B, Linnan L, Weiner D, Bakken S, et al. How We Design Feasibility Studies. Am J Prev Med. 2010;36(5):452–7.
2. Kabat-Zinn J. The Foundation of Mindfulness Pratice: Attitudes & Commitment. In: Delacorte Press, editor. Full Catastrophe Living: Using Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness. 2013th ed. New York; 1990. p. 722.
3. O'Toole C, Furlong M, Mcgilloway S, Bjørndal A. Preschool and school-based mindfulness programmes for improving mental health and cognitive functioning in young people aged 3 to 18 years. Cochrane Database Syst Rev. 2017 Jan 19;2017(1).
4. Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience, 7*.
5. Davidson RJ. Kindness Curriculum. 2017;4–78. Available from: https://educacionvaldivia.cl/wp-content/uploads/2018/01/KindnessCurriculum_espan_ol.pdf

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Quão motivado estás para a matemática?

## Análise das propriedades psicométricas da escala de motivação para a matemática em alunos do 1º e 2º Ciclo

**Anwen Fonseca[1] | Marisa Jesus[1] | Francisco Peixoto[1,2] | Lourdes Mata[1,2] | Marisa Quaresma[1,2]**

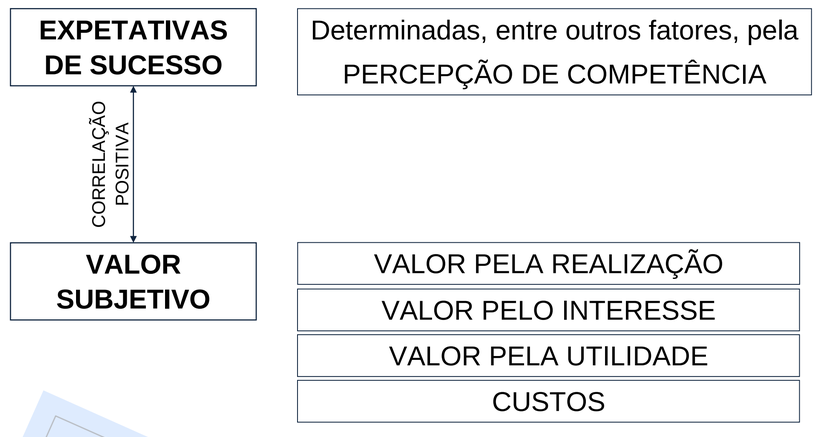
1 – ISPA – Instituto Universitário

2 – Centro de Investigação em Educação – ISPA

## Enquadramento teórico

A **Teoria de Expectativa-Valor de Eccles e Wigfield** (2002,2020), define a expectativa como a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenhar uma tarefa com sucesso, a curto ou a longo prazo. Esta é determinada por uma combinação de fatores como as suas crenças de competência, perceção da dificuldade da tarefa e questões associadas ao *self*.

Por sua vez, o **valor subjetivo** atribuído consiste na avaliação da importância subjetiva que o indivíduo atribui à tarefa, resultado da combinação de quatro dimensões distintas: 1) valor pela **realização**; 2) valor pelo **interesse**; 3) valor pela **utilidade** e 4) **custos** inerentes à realização da tarefa. Neste quadro teórico, a expectativa e o valor são considerados os determinantes diretos da motivação.




## Objetivo

Avaliar as **propriedades psicométricas** da escala da motivação para a matemática em alunos do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

## Método

**339** participantes → 3.º, 4.º, 5.º ano



**49%**

**8** a **13 anos** de idade

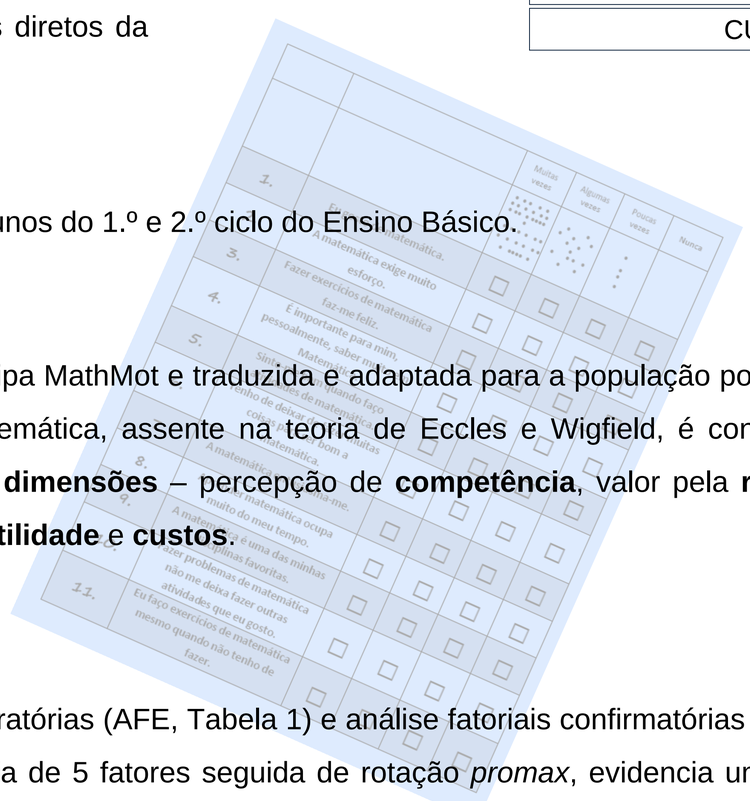
[ $\bar{x}$ = 9.55; σ = 1.01 ]



**51%**

## Instrumento

Desenvolvida pela equipa MathMot e traduzida e adaptada para a população portuguesa, a escala da Motivação para a Matemática, assente na teoria de Eccles e Wigfield, é constituída por **34 itens** distribuídos por **cinco dimensões** – percepção de **competência**, valor pela **realização**, valor pelo **interesse**, valor pela **utilidade** e **custos**.



## Resultados

Realizou-se uma análise da validade interna da escala através de análises fatoriais exploratórias (AFE, Tabela 1) e análise fatoriais confirmatórias (AFC, fig. 1) utilizando o SPSS e o Jamovi. A AFE com extração por componentes principais e definição prévia de 5 fatores seguida de rotação *promax*, evidencia uma clara definição das dimensões Valor pelo Interesse, Competência Percebida e Custos. Os itens da dimensão Valor pela Utilidade aparecem distribuídos por 2 fatores (Fatores 1 e 5), enquanto que os itens da dimensão Valor pela Realização surgem associados aos itens da dimensão Valor pela Utilidade no fator 1 (Tabela 1).

Tabela 1. Análise fatorial exploratória com extração por componentes principais e rotação *Promax.* (Apresentam-se apenas os valores de saturação superiores a .40)

| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| mot25 | .808 | | | | |
| mot15 | .777 | | | | |
| mot19 | .723 | | | | |
| mot13 | .712 | **Valor pela utilidade** | | | |
| mot21 | .632 | [ mot15, mot25, mot19, mot21, mot23 ] | | | |
| mot4 | .612 | | | | |
| mot28 | .547 | **Valor pela realização** | | | |
| mot23 | .517 | [ mot4, mot13, mot28, mot32, mot 16, mot 30 ] | | | |
| mot32 | .504 | | | | |
| mot16 | | | | | |
| mot30 | | | | | |
| mot3 | | .807 | **Valor pelo interesse** | | |
| mot5 | | .728 | | | |
| mot7 | | .707 | | | |
| mot11 | | .695 | | | |
| mot1 | | .655 | | | |
| mot9 | | .622 | | | |
| mot12 | | -.517 | | .462 | |
| mot26 | | -.508 | | | |
| mot29 | | .425 | | | |
| mot33 | | | .816 | **Competência Percebida** | |
| mot31 | | | .797 | | |
| mot18 | | | -.697 | | |
| mot27 | | | .679 | | |
| mot2 | | | -.629 | | |
| mot22 | | | -.534 | | |
| mot20 | | | -.500 | | |
| mot8 | | | | .781 | **Custos** |
| mot10 | | | | .701 | |
| mot14 | | | | .590 | |
| mot6 | | .401 | | .459 | |
| mot34 | | | | | |
| mot17 | | | | **Utilidade** | .627 |
| mot24 | | | | | .499 |
| Valor Próprio | 10.01 | 3.21 | 1.80 | 1.63 | 1.27 |
| % Variância | 29.45 | 9.44 | 5.29 | 4.80 | 3.75 |

A AFC utilizando o estimador de máxima verosimilhança disponível no JAMOVI, revelou um ajustamento sofrível aos dados, CFI=0.845; TLI=0.831; SRMR=0.0687; RMSEA= 0.0648; 90% IC=[ 0.060; 0.070]. Uma nova AFC, com a exclusão dos itens com valores de saturação inferiores a 0.5 (itens 2, 6, 11, 17, 29 e 34) e as associações sugeridas pelos índices de modificação entre os resíduos dos itens 1 e 9, 20 e 22, e 31 e 33, revelou valores adequados para o ajustamento do modelo aos dados, CFI=0.913; TLI=0.901; SRMR=0.056; RMSEA= 0.057; 90% IC=[ 0.051; 0.063], (Fig. 1).

As várias dimensões da escala apresentam valores adequados para a consistência interna (Tabela 2).

Tabela 2. Valores do alfa de Cronbach e Ómega de McDonald's para a análise da consistência interna

| | α de Cronbach | ω de McDonald's |
|---|---|---|
| Valor pelo **Interesse** | 0.887 | 0.892 |
| Valor pela **Realização** | 0.775 | 0.782 |
| Valor pela **Utilidade** | 0.806 | 0.809 |
| **Custos** | 0.695 | 0.695 |
| **Competência** Percebida | 0.853 | 0.857 |

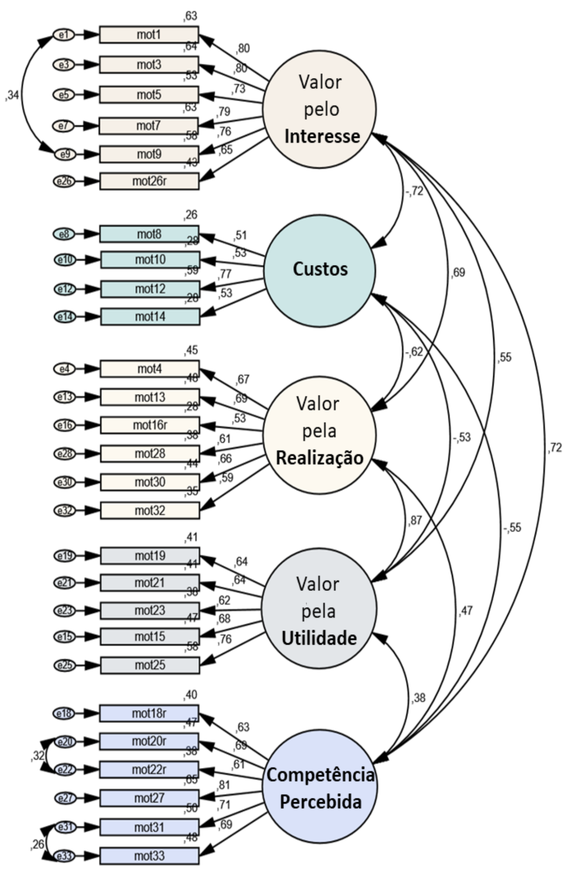



Figura 1. Análise fatorial confirmatória

## Considerações Finais

- Os resultados sugerem que a Escala de Motivação para a Matemática apresenta **propriedades psicométricas adequadas** para a sua utilização com estudantes portugueses do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, o que permitirá a sua utilização futura no âmbito do projeto MathMot.
- Salienta-se que, nestas idades, a interpretação dos conceitos subjacentes a certos itens pode ser limitada, o que foi visível na análise fatorial exploratória, com maior incidência nos fatores de valor pela utilidade e pela realização. Este resultado vai, aliás, ao encontro de outras investigações que sugerem uma maior dificuldade na interpretação de itens associados ao Valor pela Realização (Watt et al., 2012; Wigfield, 1994).

With funding from The Research Council of Norway

MathMot

Ispa Instituto Universitário

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
UIDP/04853/2020; UIDB/04853/2020;

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 3 - CONFLITOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Justiça Restaurativa e Bullying – Crenças dos Gestores Escolares

## Área temática: Conflitos e Mediação Escolar

**Luana Dutra Santiago[1] | Lélio Moura Lourenço[1] | Gabriel Henrique Velozo Gonçalves[1] | Otávio Matheus de Andrade[1] | Maria Beatriz Pereira[2]**
Universidade Federal de Juiz de Fora[1], Universidade do Minho[2]

### Resumo (100 palavras)

Dentre as diferentes formas de violência ocorridas no âmbito escolar, o bullying traz uma série de prejuízos para os envolvidos e seu entorno. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa de literatura que objetivou entrelaçar os conceitos e necessidades de redução do bullying, com a temática da Justiça Restaurativa (JR), verificando sua viabilidade e levando em consideração as crenças dos gestores escolares. Assim, a viabilização da pesquisa deu-se através de buscas em bases de dados como Eric, PsycInfo, Science Direct, Scielo, Web of Science e Dialnet, selecionando-se artigos entre 2011 e 2021. De acordo com a revisão de literatura, os gestores acreditam na necessidade de implantação de apoio, mas que ainda existem dificuldades de dimensões relacionais, institucionais e pessoais.

**Palavras-chave:** justiça restaurativa; bullying; crenças; gestores escolares.

### Problema da pesquisa

Este estudo apresenta uma alternativa aos modelos convencionais e punitivos de intervenção ao bullying, As pesquisas sobre o bullying e maneiras de solucioná-lo no ambiente escolar são de grande importância e urgência, visto todos os prejuízos que essa manifestação de violência causa aos indivíduos envolvidos e as lacunas ainda existentes na bibliografia disponível. Notou-se a importância e coerência de realizar uma pesquisa a partir do estudo das crenças dos gestores escolares, pois elas têm um papel importante para os estudos e avanços científicos. As crenças descrevem e avaliam uma situação presente, relacionando-se às condutas das pessoas e sendo essenciais para a organização dinâmica e cultural das coletividades de uma forma ampla (Lourenço et. al., 2012).

### Enquadramento teórico

O bullying é um tipo de violência específica caracterizado pela intimidação, provocação, implicância, assédio ou perseguição e a utilização disso nas relações interpessoais (Souza e Almeida, 2011), ocorrendo em situações em que há desequilíbrio de poder. Mascarenhas (2006) destaca como a gestão institucional do bullying deve ser atividade de rotina obrigatória, como um esforço de todo o âmbito escolar, de estudantes a gestores. Diante disso, a Justiça Restaurativa (JR) destaca-se como uma possibilidade nesta gestão institucional, sem caráter punitivo, mas sim de reconciliação entre as partes, nesse caso sendo o agressor e a vítima, através dos círculos restaurativos. Além disso, dentro desse contexto, torna-se importante o conhecimento das crenças de gestores escolares, que segundo Kruger (2018) são declarações dadas por uma pessoa, oriundas de sua experiência, cognitiva ou perceptiva . O entendimento destas crenças permite avaliar viabilidade de utilização da JR em escolas como instrumento de desenvolvimento e fortalecimento de relações sociais, impactando positivamente para redução do bullying.

### Procedimentos metodológicos

Trata-se de revisão narrativa de literatura. A viabilização deu-se através de buscas em bases de dados como Eric, PsycInfo, Science Direct, Scielo, Web of Science e Dialnet, selecionando-se artigos entre 2011 e 2021, utilizando-se de 32 combinações. Foram escolhidos estudos em português, inglês e espanhol. Os materiais foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão previamente determinados e os artigos foram tabulados e lidos em sua integralidade a partir da leitura flutuante dos resumos.

### Principais resultados (conseguidos ou esperados)

Notou-se que existem algumas crenças que dificultam e limitam o entendimento dos gestores sobre o bullying, provocam uma visão reduzida e podem diminuir a margem de ação para que a temática receba a devida atenção no âmbito escolar. As estratégias adotadas são aquelas relacionadas à transferência de toda responsabilidade de manejo para terceiros. A Justiça Restaurativa pode auxiliar alunos e demais funcionários a identificarem e atenderem suas necessidades, gerando uma comunidade que cuida da convivência entre seus membros, propiciando saúde mental com as práticas de reconstrução de vínculos sociais e prevenindo a ocorrência de novos conflitos e, consequentemente, de mais violência. Além disso, promove uma cultura de paz. No entanto, para que isso seja possível, necessita de trabalho em conjunto. (Andrade e Izar, 2016).

### Considerações finais

A Justiça Restaurativa é uma possibilidade de avanço para a construção e reconstrução de relações intra e interpessoais mais saudáveis. A preocupação com o estudo das crenças torna-se importante para uma boa percepção das possibilidades de implantação dessa metodologia como um dos instrumentos úteis de enfrentamento do bullying escolar, tendo em vista que elas antecedem pensamentos e comportamentos. Para isso, é imprescindível que as lacunas sobre a temática sejam preenchidas com novas pesquisas sobre o assunto, tanto para a melhor compreensão e difusão sobre o tema na sociedade, quanto para a fundamentação científica de novas formas de intervir no bullying.

### Referências

Andrade, Camila Góes de; Izar, Linda Bela. Círculos restaurativos em função de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes nas escolas. Santa Cruz do Sul, 2016.

Menezes, Cristiane Penning Pauli de, Granzotto, Daiane Stradiotto (2015). Bullying escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentamento e prevenir violências. Santa Maria.

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 6 - FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Alumnos rechazados por sus compañeros: prevención mediante intervención social y emocional en la etapa infantil

## Conflictos y mediación escolar

**Paula Molinero | Wendy L. Arteaga | L. Jorge Martín-Antón | M. Ángel Carbonero-Martín**
Universidad de Valladolid

## Resumen

Entre un 10-15% de los alumnos está experimentando el fenómeno del rechazo entre iguales en su aula, problema que perjudica a su desarrollo integral como individuos debido a las consecuencias que trae consigo.

El estudio se centra en identificar, en 126 alumnos del segundo ciclo infantil, diferentes características relacionadas con este problema y en aplicar un programa de intervención piloto para mejorar su competencia socioemocional.

Los resultados, aunque deben tomarse con cautela por su puntual interrupción por la pandemia Covid-19, son prometedores y parecen apuntar a una línea eficaz en la prevención y reducción del rechazo entre iguales en la etapa infantil.

**Palabras clave:** *rechazo entre iguales, intervención piloto, competencia socioemocional, educación infantil.*

## Fundamentación teórica

El rechazo entre iguales es un proceso interpersonal que hace que el alumnado que lo sufre entre en una espiral negativa, que provoca una restricción de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, dificultándole la adquisición de competencias sociales necesarias para relacionarse de forma satisfactoria con sus iguales (García-Bacete, et al., 2010).

Sabemos que la institución escolar es el elemento central de la educación de los más pequeños y uno de sus propósitos es ayudar a los alumnos a desarrollar una actitud responsable, que se entiende como la capacidad de responder por sus acciones de manera apropiada, ajustándose a las normas sociales (Martín-Antón, et al., 2020). Esta institución escolar es el lugar en el que la socialización ha de desarrollarse para formar personas competentes, capaces de tomar decisiones, trabajar en equipo, resolver conflictos, gestionar sus emociones y expresar sus necesidades (Callejón, 2018).

Pero, en ocasiones, ese desarrollo integral del individuo no se produce porque aparece el rechazo entre iguales, pudiendo afectar a un 15% del aula. Este problema, además de ser muy incapacitante para desarrollar la personalidad, suele pasar desapercibido ante los adultos, lo que retrasa la implementación de medidas de intervención y tiene como consecuencia que se vuelva crónico, pues presenta una amplia intensidad y estabilidad temporal (García-Bacete et al., 2014):



**Fig. 1** Tomada de García Bacete et al., 2014

Muchos de los alumnos que se encuentran bajo la tipología sociométrica de rechazados tienen problemas para relacionarse (Marande, 2014) : son más agresivos, les cuesta más trabajar en equipo, comunicarse, etc. Es decir, presentan un déficit en competencia socioemocional que, si se trabaja desde las etapas más tempranas, puede ayudar a cambiar su situación social en el aula y evitar las consecuencias que tanto a corto plazo como en su futuro desarrollo como adultos pueden sufrir.

## Procedimentos metodológicos

El objetivo general de este estudio es conocer algunas características socioemocionales de un grupo de alumnos de educación infantil y aplicar un proyecto piloto para prevenir y reducir el rechazo entre iguales de tal forma que se puedan alcanzar objetivos específicos como: reducir las conductas agresivas que conducen al rechazo, mejorar la autoestima y combatir prejuicios y crear un entorno favorecedor en la clase.

Este estudio cuasiexperimental con medidas pretest y postest, se ha compuesto de una sesión inicial en la que se han pasado cinco instrumentos (nominaciones entre iguales, victimización, TOPS, autoestima y motivación) para conocer la estructura sociométrica del aula y sus variables asociadas; y de una sesión procesual que ha consistido en la implantación de un programa de intervención en su forma piloto, combinando una miscelánea de propuestas de actividades encaminadas a la mejora del rechazo entre iguales en el grupo-clase mediante el trabajo de diferentes contenidos (desarrollo de habilidades prosociales, disminución de conductas disruptivas, mejora de la autoestima, evitación de prejuicios…).

## Principales resultados

La situación causada por la pandemia COVID-19 no ha permitido desarrollar este proyecto en su totalidad, pero hemos encontrado que la tipología sociométrica de los niños rechazados puede mejorar si se aumenta la intervención debido a que los propios docentes han informado de una mejora generalizada en las competencias socioemocionales de sus alumnos y más específicamente, de los estudiantes que sufren rechazo.

## Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los indicios de resultados prometedores si se aumenta la muestra, cabe destacar la importancia de seguir trabajando en la evaluación y adecuación del programa de intervención para que la prevención y reducción del rechazo entre iguales esté más cerca de una realidad en los contextos escolares.

## Referencias

Callejón, M.M. (2018). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En Fernández García, I. (Ed), *Guía para la convivencia en el aula* (107127). Madrid: Wolters Kluwer.

García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología, 26* (1), 123- 136.

García-Bacete, F.J., Jiménez-Lagares, I., Muñoz-Tinoco, M.V., Marande, G., Monjas, I., Sureda, I., Martín-Antón, L.J., Ferrà, P., y Sanchiz, M.L. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Dávalos-Fletcher.

Marande, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria.* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Martín-Antón, L.J., Carbonero, M.A., Valdivieso, J.A., y Monsalvo, E. (2020). Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary Education Students. *Frontiers in Psychology, 11*:1124. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01124

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Como promover as competências socioemocionais na escola? O Programa O Eu e o Nós das Emoções

## Área temática: Família, Escola e Comunidade

**Paula Vagos[1,2], Ana Xavier[1,2], Lara Palmeira[1,2], Sofia Mendes[3], Vanessa Rocha[1], Sónia Pereira[1], Marta Tavares[4], Paulo Menezes[5], Bruno Patrão[5] & Rui Silva[5]**

[1]Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto; [2]Universidade de Coimbra, CINEICC; [3]Agrupamento de Escolas Gaia Nascente; [4]Agrupamento de Escolas de Valadares; [5]Universidade de Coimbra – ISR

## Resumo

As competências socioemocionais em contexto escolar têm sido consideradas como preditoras da saúde mental, bem-estar e sucesso académico. O objetivo deste trabalho é apresentar o programa o **Eu o Nós das Emoções** que pretende promover competências socioemocionais em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade, integrado nas **Academias Gulbenkian Conhecimento 2020**.

Este programa promove:

- a capacidade de identificação e expressão das emoções;
- o treino de estratégias de autorregulação emocional focadas na tranquilização e compaixão;
- encoraja comportamentos de cooperação e conexão social.

**Palavras-chave:** *competências socioemocionais; infância; contexto escolar; emoções*

## Problema da pesquisa

- Contexto escolar como promotor das competências académicas e facilitador do treino de competências emocionais e sociais na infância.
- As competências socioemocionais estão associadas ao sucesso académico e ao desenvolvimento saudável.
- Persiste a necessidade de programas universais que promovam competências socioemocionais.

## Enquadramento teórico

A intervenção enquadra-se no referencial teórico da Aprendizagem Socioemocional (CASEL, 2013). Os conteúdos e atividades baseiam-se no modelo cognitivo-comportamental (Graham & Reynolds, 2013), nos programas de promoção socioemocional para crianças (Webster-Stratton, 1999) e nas abordagens focadas na compaixão (Bluth, 2017; Gilbert, 2010).

## Descrição do Programa

**Ações de implementação do programa:**

- Expositivas com apresentação de vídeos e exploração de narrativas;
- Orientadas através de reflexão guiada, exposição e experimentação de estratégias de intervenção adaptadas à população alvo;
- Ativas via atividades experienciais e jogos digitais (cf. Fig.1). Estes abordam as emoções e as estratégias úteis vs. Inúteis para lidar com as emoções difíceis.




**Fig. 1** Exemplos da componente digital do programa.

| **Tabela 1. Descrição geral do programa** |
|---|
| **Sessão 1: As Nossas Emoções** |
| • Regras de funcionamento do grupo e apresentação dos participantes;<br>• A universalidade e função adaptativa das emoções. |
| **Sessão 2: A emoção Alegria** |
| • Psicoeducação sobre a emoção alegria.<br>• Exercícios: A receita da alegria; jogo interativo sobre a alegria. |
| **Sessão 3: A emoção Tranquilização** |
| • Psicoeducação sobre a emoção de segurança/tranquilização;<br>• Estratégias de promoção da emoção de segurança/tranquilização.<br>• Exercício: O Lugar seguro. |
| **Sessão 4: Autocompaixão** |
| • Promoção de uma relação com o eu pautada por compreensão, cuidado e tolerância perante dificuldades.<br>• Estratégias de promoção da autocompaixão.<br>• Exercícios: gesto compassivo; identificação de frases autocompassivas. |
| **Sessão 5: Empatia e Tomada de Perspetiva** |
| • Promoção das competências de tomada de perspetiva e de empatia.<br>• Exercícios: Múltiplas perspetivas. |
| **Sessão 6: Compaixão pelos Outros** |
| • Promoção dos comportamentos de cooperação e compaixão em relação aos outros.<br>• Exercício: Atividade grupal de identificação de ações pró-sociais; Calendário das ações de compaixão. |
| **Sessão 7: A emoção Tristeza** |
| • Psicoeducação sobre a emoção tristeza;<br>• Estratégias adaptativas para tornar a emoção tristeza menos difícil.<br>• Exercícios: Estratégias para lidar com a tristeza; jogo interativo sobre a tristeza. |
| **Sessão 8: A emoção Medo** |
| • Psicoeducação sobre a emoção medo.<br>• Estratégias de pedido de ajuda e de aproximação à emoção desagradável.<br>• Exercícios: Medos verdadeiros *vs* medos mentirosos; jogo interativo sobre o medo. |
| **Sessão 9: A emoção Raiva** |
| • Psicoeducação sobre a emoção raiva.<br>• Função adaptativa da raiva *vs* comportamentos problemáticos de externalização da raiva;<br>• Estratégias de regulação da emoção raiva.<br>• Exercícios: técnica da tartaruga; jogo interativo sobre a raiva. |
| **Sessão 10: Emoções para a Vida** |
| • Revisão das várias emoções abordadas ao longo do programa;<br>• Reflexão sobre os ganhos obtidos com o programa;<br>• Antecipação das estratégias para lidar com as emoções no futuro.<br>• Exercícios: jogo interativo sobre as diversas emoções; postal compassivo. |

## Considerações finais

A provar-se eficaz, este programa estará ao dispor das escolas, como recurso auxiliar na concretização da sua missão educativa e promotora do desenvolvimento holístico na infância e ao longo da vida.

## Referências

Bluth, K. (2017). *The self-compassion workbook for teens: Mindfulness and compassion skills to overcome self-criticism and embrace who you are.* New Harbinger Publications.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *CASEL guide, Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf

Graham, P., & Reynolds, S. (2013). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: the CBT distinctive features series*. Routledge.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage.

UPT DPE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ACIP ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Ansiedade social na adolescência em contexto escolar:
# Uma experiência (não tão) normativa

## Família, Escola e Comunidade

**Paula Vagos[1,2] | Diana Vieira Figueiredo[2] | Rita Ramos Miguel[2] | Ana Ganho-Ávila[2] | Daniel Rijo[2] | Luiza Nobre-Lima[2] | Maria do Céu Salvador[2]**

[1]Instituto de Desenvolvimento Humano Portucalense, Universidade Portucalense
[2]Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitiva e Comportamental, Universidade de Coimbra

Research project PTDC/PSI-ESP/29445/2017 funded by FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia; União Europeia Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional; COMPETE 2020; PORTUGAL 2020 and executed at CINEICC Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental; Universidade de Coimbra

### Questões de investigação

Qual a prevalência de ansiedade social e de Perturbação de Ansiedade Social em adolescentes portugueses?

**Palavras-chave**
*Ansiedade social, adolescência, prevalência*

### Ideias a reter

- Um quarto dos adolescentes portugueses avaliados confronta-se com medos sociais elevados, que poderão intensificar-se para níveis clínicos.
- A prevalência de PAS em adolescentes portugueses é superior a estudos anteriores e a dados com adultos.
- A maioria dos adolescentes com PAS está disponível para receber, mas não recebe intervenção psicológica para as estas dificuldades.

### Enquadramento teórico

Os primeiros sintomas de Perturbação de Ansiedade Social (PAS) desenvolvem-se habitualmente na adolescência. Se não tratada, a PAS segue um curso usualmente crónico e debilitante [12, 14].

O reconhecimento precoce da PAS, mesmo em amostras que não procuram tratamento, pode permitir ajustar trajetórias de desenvolvimento adolescente não adaptativas [1, 9]

São escassos os estudos sobre a prevalência da PAS em adolescentes e, particularmente, em adolescentes portugueses (e.g. [4]).

### Procedimentos metodológicos e Resultados

Autorização da DGE, de direções de 15 escolas de Portugal continental, e de encarregados de educação de 973 adolescentes, com idades entre os 15 e 18 anos

1. **Triagem** de alunos do 10º e 11º ano com a Escala de Ansiedade Social para Adolescentes [3] em sala de aula indica que 254 (25,86%) têm ansiedade social acima de média nacional
2. **Avaliação clínica** individual com a Entrevista Neuropsiquiátrica para Crianças e Adolescentes [13] indica que 79 (8,04%) cumprem critérios de diagnóstico para PAS
   - 47 (59,49%) **disponíveis** para receber intervenção psicológica
   - 5 (6,33%) **já recebem** intervenção psicológica para PAS
   - 27 (34,18%) **não disponíveis** para intervenção psicológica para PAS

### Considerações finais

Prevalência de medos sociais superior à previamente reportada com adolescentes portugueses [4] e adultos internacionais [5], mas próxima de adolescentes internacionais recentes [8], o que poderá remeter para efeitos das circunstâncias atuais de isolamento social (e.g., [15]).

Prevalência de PAS semelhante a dados internacionais com adolescentes [11] e adultos [10], refletindo uma expressão semelhante de PAS em países com a mesma base cultural [7] e sugerindo o curso crónico da PAS [1, 9] da adolescência até à idade adulta.

Disponibilidade (mas não procura) para receber apoio psicológico semelhante à previamente encontrada em adolescentes nacionais bem como baixa prevalência de adolescentes que o recebem [4].

Os resultados indicam a necessidade continuada de fazer chegar intervenção adequada a amostras clínicas e não clínicas, contrariando a falta de conhecimento do que é a PAS e suas implicações por adolescentes [2] e a tendência de não procura de ajuda para medos sociais [6].

**Referências:** [1] https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00010-8 [2] https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.017 [3] Cunha, M., Pinto-Gouveia, J.P., Alegre, S., & Salvador, M.C. (2004). Avaliação da ansiedade na adolescência: A versão portuguesa da SAS-A. *Psychologica, 35*, 249-263. [4] Cunha, M., Pinto-Gouveia, J.P., & Soares, I. (2007). Natureza, frequência e consequências dos medos sociais na adolescência. *Psychologica, 44*, 207-236. (5] https://doi.org/10.1007/s00127-007-0299-4 [6] https://doi.org/10.1177/0004867413493335 [7] https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.01.011 [8] https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239133 [9) Keller, M. (2006). Social anxiety disorder clinical course and outcome: review of Harvard/Brown Anxiety Research Project (HARP) findings. Journal of Clinical Psychiatry, 67(12), 14-19. [10] https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.617 [11] https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017 [12] https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.07.015 [13] https://doi.org/10.1186/s13034-016-0131-6 [14] https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.08.002 [15] https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.03.010

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Equipa Móvel – Um Novo Olhar

**Almeida, J., Costa, J., Pinto, N., Rodrigues, R.M., Rodrigues, R.S. & Santinha, A.**
Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

## Introdução

A Equipa Móvel (EM) do Centro de Capacitação D. Carlos I (CCDCI) inscreve-se no âmbito da Unidade de Apoio à Autonomização da Direcção de Infância e Juventude e Família (DIIJF), da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), e no crescente movimento de requalificação e especialização das respostas nas áreas da deficiência e saúde mental.

Em Portugal, segundo o relatório CASA (2019), viviam em situação de acolhimento institucional, 7046 crianças e jovens, mais 0,2% face aos números de 2018 (7032 crianças e jovens). Quando observamos de forma mais específica e aprofundada a população de crianças e jovens acolhidos, percebemos que 60% (4194 casos) tem características particulares, geralmente relacionadas como problemas emocionais, problemas do comportamento, deficiência intelectual e/ou física, entre outros.

Deste universo de crianças e jovens acolhidos, 20% (1347casos) tem incapacidade intelectual ou psicopatologia clinicamente diagnosticada, e se a estes, somarmos cerca de 9,3%de crianças e jovens com doença física clinicamente diagnosticada, concluímos que 29%do total de crianças e jovens acolhidos encontram-se comprometidos do ponto de vista cognitivo/ emocional / físico, que afecta gravemente a sua funcionalidade, e o seu desenvolvimento normativo.

## Metodologia

A metodologia da Equipa Móvel inscreve-se em três dimensões fundamentais: Intervenção directa com crianças e jovens e suas famílias; Consultadoria Especializada, e Formação às equipas das Casas de Acolhimento e outras unidades da DIIJF na área da deficiência e saúde mental.

Todas estas intervenções assentam num método colaborativo e multidisciplinar que valoriza o trabalho em rede entre os diferentes intervenientes e a comunidade, com a finalidade de pensar os projectos de vida das crianças e jovens nas áreas: educação, formação profissional, empregabilidade, saúde, família, lazer e cidadania.

Na sequência de uma referenciação interna, o projecto de intervenção direta é discutido em equipa muldisciplinar (Assistente Social, Psicólogo Educacional, Enfermeiro especialista em Saúde Mental e Psiquiatria, Psicomotricista e Pedopsiquiatra), para a elaboração conjunta do projecto de intervenção. Este pode ser traduzido em Consulta de Pedopsiquiatria, Sessões de tutoria, de Psicomotricidade, ou consultoria especializada e formação às equipas técnicas e educativas da DIIJF.

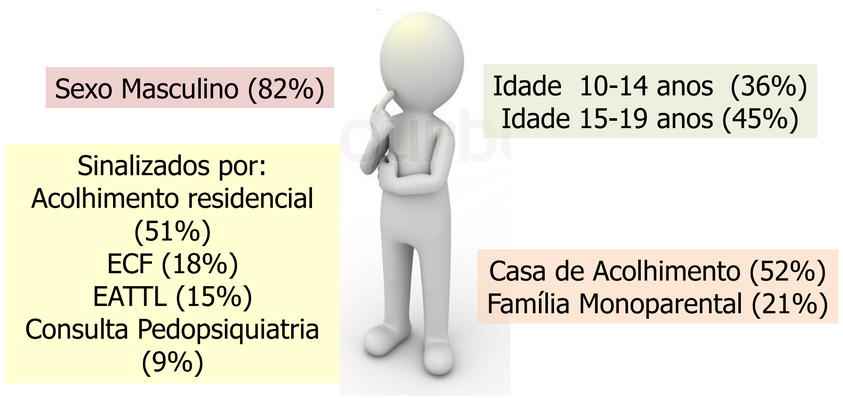



**Diagrama 1 -** Sinalização / Dados Socio-Demográficos

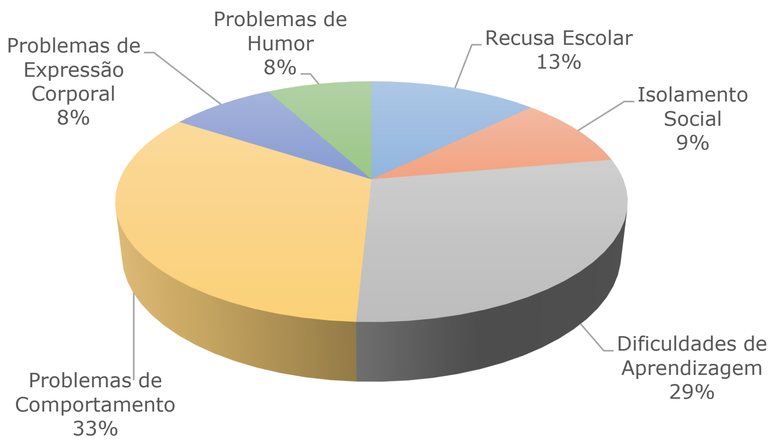



**Gráfico 1 -** Sinalização / Problemática

## Tipologia de Intervenção



Tutoria – 37%



Consulta Pedopsiquiatria – 37%



Psicomotricidade – 26%



Formação/Consultoria – 21 Sessões

## Conclusões

Considerando os dados apresentados, podemos concluir que apesar do número de casos ser ainda pouco expressivo, o mesmo pode ser indicativo de:

- O momento de sinalização é mais tardio do que está preconizado no contexto do acompanhamento de crianças com deficiência e/ou doença mental, que defende uma intervenção o mais precoce possível no desenvolvimento infantil. Desta forma a intervenção apresenta desafios e níveis de intervenção diferentes na (re) definição do projecto de vida nas várias dimensões da criança / jovem e família;
- Abordagens individualizadas e em setting não formal, assentes em relações com intencionalidade terapêutica tem demonstrado uma maior adesão por parte das crianças / jovens aos planos de intervenção delineados, como são os casos em que a intervenção se reveste na figura da tutoria ou nas sessões de psicomotricidade, não havendo até ao momento desistências ou alterações significativas aos planos iniciais. Relevamos ainda a importância da integração de outros mediadores/recursos terapêuticos nas intervenções referidas;
- A formação e a consultadoria teve particular expressão junto das equipas de capacitação familiar e equipas técnicas das respostas de acolhimento residencial, e incidiram sobretudo na (re)definição dos projectos educativos, no encaminhamento para apoios e recursos terapêuticos, assim como no suporte e validação das intervenções delineadas para a criança / jovem pelas respectivas equipas – a pandemia teve um impacto considerável nesta dinâmica, acabando por determinar a suspensão das actividades formativas;
- O método de trabalho assente em modelos colaborativos e multidisciplinares, tem-se constituído como uma mais-valia para o desenvolvimento das actividades e acções definidas nos planos de intervenção com as crianças / jovens, uma vez que lhes confere robustez técnica, permite uma visão actualizada a cada momento, e uma comunicação não redundante que favorece todos os intervenientes.

## Referências

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.* Sage Publications Ltd.
DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest,*
Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). Elements of effective practice for mentoring (4th Edition). Boston, MA: MENTOR: The National Mentoring Partnership.
Keller, T. E. (2007). *Youth mentoring: Theoretical and methodological issues.* In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach,* Blackwell Publishing.
Imagens: www.canstockphoto.com

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire



# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

**Área 7 – Formação de Professores e Agentes Educativos**

**Ana Fernandes | Lourdes Mata | Francisco Peixoto**
CIE – ISPA, ISPA – Instituto Universitário



# O que pensamos sobre as emoções das crianças? Crenças e intencionalidade educativa de educadoras/es de infância



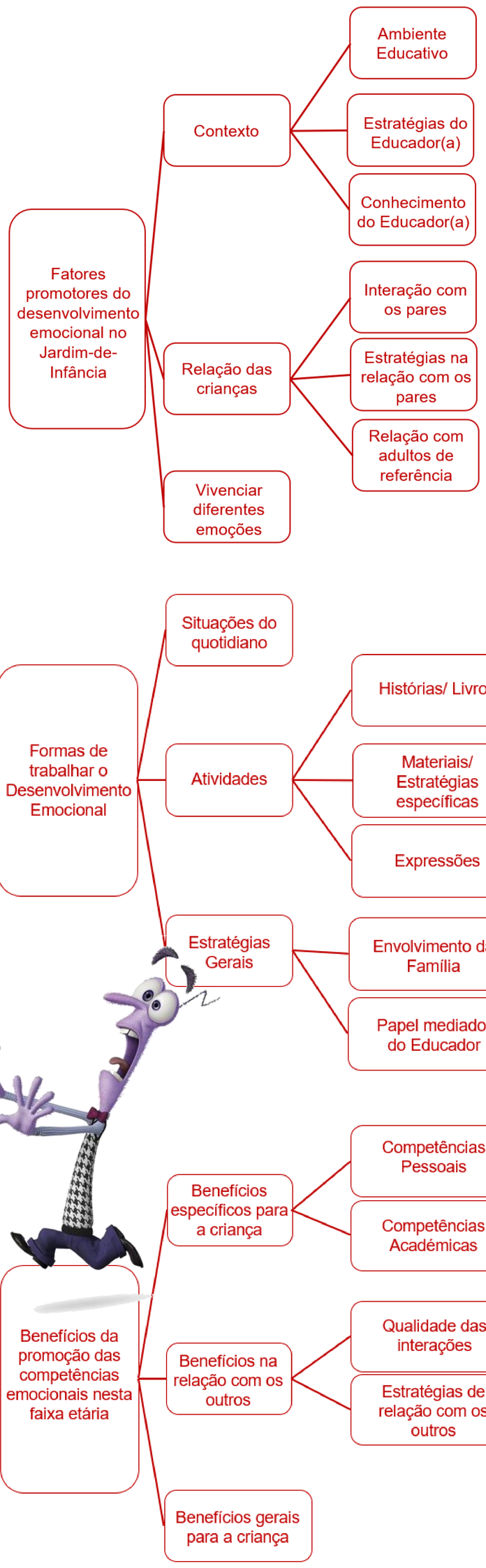
## Resumo

Caracterizar as conceções das/os educadoras/es de infância sobre o desenvolvimento emocional das crianças em contexto escolar e o papel do educador na promoção das aprendizagens nesta área.

## Problema de investigação

Caracterizar as conceções das/os educadoras/es de infância sobre o desenvolvimento emocional das crianças em contexto escolar e o papel do educador na promoção das aprendizagens nesta área.

## Categorias de análise:




## Questões de investigação

1) Quais os fatores que os educadoras/es de infância identificam como importantes na promoção do desenvolvimento emocional do jardim-de-infância?

2) Que práticas desenvolvem os/as educadoras/es nas suas salas de forma intencional?

3) Que benefícios as educadoras/es de infância identificam decorrentes de uma abordagem intencional sobre o desenvolvimento emocional das crianças?

**1)** *"ajudá-los a conhecerem-se a eles próprios, a aceitarem a eles próprios, a terem consciência das suas capacidades, daquilo que são enquanto pessoas e que estão a formar obviamente, mas a formar logo aqui um caminho de autoconhecimento e de aceitação do eu"*

**2)** "*trabalhar as emoções é muito importante e aí trabalho muito com as histórias e livros que eles gostam imenso e são recetivos… E debatemos um bocadinho… onde eles podem falar sobre alguns temas e aquilo que sentiram*"

**3)** *"Estejam disponíveis para as aprendizagens"*

"E*les começam a controlar melhor as suas frustrações"*

## Método

- Metodologia Qualitativa
- Amostra por Conveniência
- Entrevista Semiestruturada

### Participantes

- 16 educadoras de infância
- Idade média 41.06 anos (18-53 anos)
- Diversos contextos
- Metodologias diversificadas



## Principais resultados:

### 1) Fatores promotores

**75%** Contexto como o mais importante

Ambiente Educativo **44%**

### 2) Práticas

**50%** Atividades específicas para desenvolverem as competências emocionais das suas crianças

Atividades a partir de histórias/ livros **44%**

### 3) Benefícios

**100%** Benefícios da promoção das competências emocionais nesta faixa etária

Benefícios específicos para a criança (Competências pessoais) **69%**

## Conclusões

Os <u>fatores promotores</u> são inúmeros, mas centram-se em especial <u>na importância do contexto</u> para o desenvolvimento emocional das crianças.

<u>Várias formas de trabalhar o desenvolvimento.</u> Respostas mais dispersas por cada uma das categorias, ou seja, a maioria desenvolve o trabalho a partir de uma única metodologia.

<u>Diversos benefícios.</u> A maioria destaca as competências pessoais. Existe dispersão de respostas nas outras categorias.

## Implicações

<u>É importante uma abordagem intencional.</u> Não é preciso ser algo estruturado e padronizado, mas é preciso ser intencional.

<u>Necessidade</u> de informação e materiais de suporte/ apoio à prática.

<u>Abordagem holística</u> às emoções integrada em vivências do quotidiano. Não pondo de parte atividades mais específicas neste âmbito.

## Referências:

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Ispa CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
UIDP/04853/2020 UIDB/04853/2020
SFRH/BD/148283/2019

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Conocimentos del profesorado de educación primaria sobre la dislexia

## Formación de profesorado y agentes educativos

**Patricia Mª Iglesias | Ánxela López | Eva Mª Taboada | Santiago López | Mª Emma Mayo | Rosa Mª Rivas**
Universidade de Santiago de Composela

### Resumen

Objetivo: analizar el nivel de conocimientos sobre dislexia en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación. Participaron 72 maestros/as de Primaria; media de edad 41.1 años, 86.1% mujeres. Se utilizó un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado ad hoc. El profesorado tenía mejor nivel de conocimientos sobre los síntomas que sobre características generales y aspectos relacionados con la intervención a nivel educativo. La formación específica sobre dislexia y tener la especialidad de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje se relacionaban positivamente con un conocimiento significativamente mayor.

**Palabras-clave** *Dislexia, dificultades específicas de aprendizaje, profesorado, educación primaria, nivel de conocimiento*

### Problema de investigación

La dislexia evolutiva es una dificultad específica del aprendizaje de la lectura de inicio en los años escolares, caracterizada por dificultades en la exactitud y/o fluidez del reconocimiento de las palabras, poca capacidad ortográfica y deficiente decodificación en la lectoescritura. Afecta a las habilidades académicas y provoca un rendimiento escolar por debajo de lo esperado en niños sin discapacidad intelectual, déficits sensoriales u otros trastornos mentales/neurológicos, y que han recibido una enseñanza adecuada de la lectoescritura en un entorno psicosocial favorable (APA, 2013).

Es necesario trabajar por la inclusión educativa de este alumnado, identificando sus déficits con la mayor precisión e iniciando la intervención lo antes posible. Para ello, resulta fundamental el papel del profesorado, especialmente de educación primaria, pues es en los primeros cursos de esta etapa donde debe consolidarse el aprendizaje de la lectoescritura y cuando puede establecerse con seguridad el diagnóstico.

Por ello, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de conocimientos sobre la dislexia en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación específica sobre este trastorno.

### Marco teórico

A pesar de las implicaciones educativas para el adecuado progreso del alumnado con DEA que los/as maestros/as tengan conocimientos específicos sobre las mismas, los trabajos sobre el tema con muestras de profesorado españolas son escasos (Echegaray-Bengoa et al., 2017; Soriano-Ferrer et al., 2016).

No obstante, a nivel internacional, diferentes estudios muestran una ausencia considerable de conocimientos sobre la dislexia entre los/as maestros/as (Cunningham, 2020; Knight, 2018; Washburn et al., 2017), si bien el profesorado con más años de ejercicio y con experiencia docente con niños con este trastorno tiene un mayor conocimiento (Echegaray-Bengoa et al., 2017; Soriano-Ferrer et al., 2016), al igual que aquel con formación de postgrado en dislexia (Soriano-Ferrer, et al., 2016).

### Procedimento metodológico

Participaron 72 profesores/as de Primaria (edad media 41.1 años, 86.1% mujeres) que ejercían en colegios públicos (86.1%) y concertados. El 65.3% tenía 1-15 años de experiencia y resto más de 15. El 70.8% había tenido alumnado con dislexia, el 31.9% tenía la especialidad de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica y el 43.1% había recibido formación específica sobre dislexia. Respondieron a un Cuestionario en línea de 21 ítems Verdadero/Falso sobre: síntomas y características de la dislexia, información de carácter general sobre el trastorno e intervención educativa. Los datos se recogieron en abril de 2020 enviando el formulario electrónico mediante WhatsApp y utilizando la técnica de “bola de nieve” para acceder a los sujetos. Se utilizó IBM SPSS (versión 23.0): análisis descriptivo y de frecuencias, *t* de Student y ANOVA de un factor.

### Principales resultados

El nivel de conocimientos fue medio: media de aciertos total= 13.69/21 (DT= 2.60). Medias por dimensiones: 8.18/11 (DT = 1.67) en síntomas definitorios, 3.45/6 (DT= 1.14) en aspectos generales, y 2.10/5 (DT = 0.72) respecto a intervención. Los síntomas mejor conocidos fueron los relacionados con los errores de escritura y la lentitud de la lectura. Entre una quinta y una cuarta parte no identificó rasgos como las dificultades de comprensión lectora, con las nociones temporales y las relacionadas con el cálculo, o los problemas de coordinación motriz. Aún menos asociaban la dislexia con una mala organización y falta de autonomía en el trabajo personal. Algunos aspectos generales eran bien conocidos, pero no así el origen neurológico de la dislexia, su mayor prevalencia en varones y su asociación con problemas emocionales. Respecto a la intervención, alrededor del 25% pensaba que el uso de esquemas/gráficos dificulta la comprensión al alumnado con dislexia y no reconocía la importancia del trabajo de la conciencia fonológica.

El profesorado con formación específica y con las especialidades de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica obtuvo puntuaciones medias significativamente mayores.

### Consideraciones finales

El profesorado no está recibiendo la formación adecuada o suficiente sobre dislexia durante su etapa universitaria. Los resultados invitan a reflexionar sobre esto y a que se fomente la oferta de formación continua para el profesorado de Primaria.

### Referencias

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Cunningham, M. A. (2020). *Identifying teachers´ perceptions and beliefs of dyslexia and the inclusion of students with dyslexia in general education*. (Nº de publicación: 27721094). [Tesis Doctoral, University of Houston-Clear Lake]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service peruvian teachers. Journal of Hispanic Higher Education, 16(4), 375-389. https://doi.org/10.1177/1538192717697591

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers´understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 24*(3), 207-219. http://dx.doi.org/10.1002/dys.1593

Soriano-Ferrer, M. Echegaray-Bengoa, J. & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 91-110. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1

Washburn, E. K., Mulcahi, C. A., Musante, G., & Joshi, R. M. (2017). Novice teachers´ knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Comtemporary Journal, 15*(2), 169-191. https://eric.ed.gov/?id=EJ1160653

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Conocimientos del profesorado de educación primaria sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

## Formación de profesorado y agentes educativos

**Patricia Mª Iglesias | María Torneiro | Santiago López | Mª Emma Mayo | Eva Mª Taboada**
Universidade de Santiago de Compostela

### Resumen

Objetivo: analizar los conocimientos sobre el TDAH en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y formación específica sobre este trastorno. Participaron 72 maestros/as de primaria; media de edad de 41.1 años, 86.1% mujeres. Se utilizó un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado *ad hoc*. El nivel de conocimientos sobre síntomas y aspectos básicos relacionados con la intervención educativa era adecuado; más desinformación en relación a las características generales del TDAH. La formación específica, tener la especialidad de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje, y llevar menos de 15 años ejerciendo se relacionaban con un conocimiento significativamente mayor.

**Palabras-clave** *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, profesorado, educación primaria, nivel de conocimiento*

### Problema de investigación

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la edad escolar. Se define como un "patrón persistente de inatención y/o hiperactividad que interfiere con el funcionamiento y/o el desarrollo" (American Psychiatric Association –APA-, 2013, p. 61) y se asocia con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico y fracaso escolar. En España, los/as niños/as con TDAH se escolarizan, de forma habitual, en las aulas ordinarias, un contexto privilegiado para su identificación, por lo que el profesorado debe poseer conocimientos rigurosos y actualizados sobre el mismo. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de conocimientos sobre el TDAH en profesorado de educación primaria y su relación con variables profesionales y con la formación específica sobre este trastorno.

### Marco teórico

El grado de conocimiento del profesorado sobre el TDAH ha recibido considerable atención. Se han analizado varias etapas educativas y valorado los conocimientos tanto de maestros/as en activo como de profesorado en distintos niveles de formación previa al ejercicio docente.

Los estudios han revelado niveles variados de conocimiento entre distintos países (Sciutto et al., 2016) y se han encontrado diferencias en cuanto los tópicos analizados. De hecho, a menudo se constata que los/as maestros/as identifican relativamente bien los síntomas y otros aspectos relacionados con el diagnóstico, mientras que muestran mayores lagunas en relación a características más generales sobre el trastorno y acerca de la intervención y/o los tratamientos adecuados para el mismo (Jarque Fernández et al., 2007; Perold et al., 2010; Shroff et al., 2017). Por otra parte, son variados, y también diferentes de unos países a otros, los factores que parecen predecir el nivel de conocimiento. Sin embargo, en la revisión de Sciutto et al., 2016, que incluía nueve países, la formación y la exposición previa al TDAH se asociaron a un mayor conocimiento.

### Procedimiento metodológico

Participaron 72 profesores/as de Primaria (edad media 41.1 años, 86.1% mujeres) que ejercían en colegios públicos (86.1%) y concertados. El 65.3% tenía 1-15 años de experiencia y resto más de 15. El 90.3% había tenido alumnado con TDAH, el 31.9% tenía la especialidad de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica y el 67.6% había recibido formación específica sobre TDAH. Respondieron a un Cuestionario en línea de 24 ítems Verdadero/Falso sobre: síntomas y características definitorias del TDAH, información de carácter general sobre el trastorno e intervención educativa. Los datos se recogieron en abril de 2020 enviando el formulario electrónico mediante WhatsApp y utilizando la técnica de "bola de nieve" para acceder a los sujetos. Se utilizó IBM SPSS (versión 23.0): análisis descriptivo y de frecuencias, *t* de Student y ANOVA de un factor.

### Principales resultados

El nivel de conocimientos fue elevado: Media de aciertos total= 20.21 sobre 24 (DT= 2.48). Los síntomas/características eran el aspecto más conocido ($\bar{x}$= 8.05/9; DT= .96), seguidos de la intervención educativa ($\bar{x}$= 6.1/7; DT= .95), siendo en relación a las características generales del trastorno donde el profesorado mostró mayor desconocimiento ($\bar{x}$= 6.02/8; DT= 1.37). Los síntomas centrales (distracción, inquietud motriz, baja concentración, impulsividad) fueron los mejor identificados, y la mala coordinación y la torpeza el que menos. El profesorado conocía las principales recomendaciones para la intervención educativa y la forma de trabajo con el alumnado con TDAH. También conocía algunas características generales, como su asociación con dificultades de aprendizaje o que su etiología no está relacionada con el estilo educativo familiar. Un porcentaje considerable tenía lagunas sobre el curso y el tratamiento farmacológico del trastorno.

La formación específica, la especialidad en AL y/o PT y llevar menos de 15 años en ejercicio se relacionaron positivamente con conocimientos significativamente mayores.

### Consideraciones finales

Es importante: a) enfatizar la formación del profesorado de Primaria sobre trastornos como el TDAH ya desde la etapa universitaria, lo cual debe ser considerado por los responsables de dicha formación y de la elaboración de planes de estudios y b) fomentar su formación continua promoviendo una oferta amplia y atractiva sobre el tema.

### Referencias

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Jarque Fernández, S., Tárraga Mínguez, R., & Miranda Casas, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, *19*(4), 585-590. https://search-proquest-com.ezbusc.usc.gal/scholarly-journals/conocimientos-concepciones-erróneas-y-lagunas-de/docview/621912733/se-2?accountid=17253

Perold, M., Louw, C., & Kleymhans, S. (2010). Primary school teachers'knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education, 30*, 457-473. https://doi.org/10.4314/ saje.v30i3.60041

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Norham, C., Lee, J., Alkahtani, K., Drake, B., & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, *5*(1), 34-50. https://doi.org/10.1037/ipp0000045

Shroff, H. P., Hardikar-Sawant, S., & Prabhudesai, A. D. et al., (2017). Knowledge and misperceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among school teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64*(5), 514-525. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296937

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Desafios da Conferência Internacional CRLC em tempos de pandemia

## Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

**Gladis Falavigna**
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Guaíba, Brasil

**Palavras-chave**
Conferência Internacional; on-line; Arte, Educação, Tecnologias e Empreendedorismo.

**Objetivo**

Avaliação da I Conferência Internacional CRLC, República Tcheca e Países Lusófonos: Educação, Arte, Tecnologia Digital no Ensino, realizada no ano de 2020, entre os dias 19, 26 e 27 de Outubro e 18 de Novembro (link do evento: https://incbacnews.wordpress.com/crlc-conference-in-pilsen/ ).




**Fig. 1** Logo do Instituto Tcheco-Brasileiro para Cooperação Acadêmica (INCBAC)

**Metodologia e recursos**

Utilizamos a ferramenta Google Meet de videoconferências como recurso durante o período de preparação do evento (ano de 2020), durante a sua realização (dias 19, 26 e 27 de Outubro de 2020) e durante o seu encerramento (18 de Novembro de 2020). Além disso, fizemos o uso de questionários eletrônicos, enviado a to com os objetivos de identificar o perfil dos participantes e analisar suas perceções sobre o processo de organização e desenvolvimento da Conferência (dificuldades, aspectos positivos e negativos, sugestões e comentários gerais).

**Livro de resumos do evento**

O livro *Anais da 1ª Conferência Internacional de Países de Língua Lusófona e Tcheca - Educação, Arte, Tecnologias e Empreendedorismo*, lançado em Julho de 2021 e disponível para compra em versão física e digital, apresenta os resumos da conferência em Português e Inglês.




**Fig. 2** Capa do livro *Anais da 1ª Conferência Internacional de Países de Língua Lusófona e Tcheca - Educação, Arte, Tecnologias e Empreendedorismo*

Outra obra com a versão integral de todos os textos da Conferência será lançada em e-book no mês de Outubro do ano de 2021.

**Resultados**

O evento contou com a colaboração de professores do Brasil, Portugal e República Tcheca sob a coordenação de Gladis Falavigna (UERGS/Guaíba, Brasil), Romana Fierliková (University West of Bohemia, Pilsen, Rep. Tcheca) e Rebeca Moraes (Instituto de Colaboração Tcheco – Brasill - INCBAC, Praga, República Tcheca, e organização da equipe do INCBAC com Vendula e Milada. Registramos um total de 75 participantes, incluindo a equipe de coordenação e organizadores. Durante o evento, foi registrado pico de 55 participantes ao mesmo tempo no dia 26 e 38 participantes ao mesmo tempo no dia 27. As instituições parceiras somam 17. Foram respondidos, através do site da Conferência, um total de 30 questionários (28 em Português e 2 em Inglês). O perfil dos participantes respondentes indica que a maioria tem acima de 40 anos de idade, sexo feminino, brasileiros, alguns de Portugal e República Tcheca. A maioria considerou ótima a organização do evento, as ações propostas e as reuniões virtuais entre Brasil, Portugal e República Tcheca e quanto a avaliação do desenvolvimento do evento online. Na questão sobre os aspectos positivos, foram muitas indicações para ótima interação que houve entre os professores e alunos dos países presentes online nos dois dias do evento. Destacamos também a forte motivação dos participantes, buscando alternativas para superar as dificuldades em meio a pandemia, assim como o formato de roda de conversa online. Ademais, a realização do evento resultou em aproximações acadêmicas entre os participantes para a organização da 2ª Conferência, na concessão de uma bolsa de estudos de pós-graduação para um aluno brasileiro no Depto. de Cultura e Música da UWB, e um convite para pesquisadora residente por 3 meses na University West of Bohemia, Pilsen, Rep. Tcheca.



**Fig. 3** Foto de Pilsen, Rep. Tcheca. Registro do fotógrafo Libor Svacek

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ACIP ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Conocimientos previos e identificación de mitos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo en estudiantes universitarios de Eduación

**Formación de profesorado y agentes educativos**

**Eva Mª Taboada | Patricia Mª Iglesias | Mª Emma Mayo | Santiago López**
Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

Objetivo: analizar los conocimientos previos sobre características y mitos acerca del TEA en estudiantes de Educación, y su relación con variables sociodemográficas y académicas, y con sus actitudes hacia la formación en Dificultades de Aprendizaje (DA) y Trastornos del Desarrollo (TD), y hacia el trabajo con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). 299 estudiantes sin formación académica previa sobre TEA (Media de edad = 18.8 años, 78.3% mujeres) cumplimentaron un Cuestionario de Verdadero/Falso elaborado ad hoc. Mostraron una actitud positiva hacia la formación sobre DA y TD y hacia el alumnado con NEAE, y un nivel de conocimientos alto sobre características y mitos del TEA.

**Palabras-clave** *Trastorno del Espectro del Autismo, autismo, conocimientos previos, mitos, estudiantes de Educación.*

## Problema de investigación

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se caracteriza por deficiencias en la comunicación social, y por un patrón restringido y repetitivo de comportamientos (American Psychiatric Association -APA-, 2013). Es identificable en la infancia y el profesorado debe poseer conocimientos rigurosos sobre el mismo, ya que este alumnado está cada vez más presente en las aulas ordinarias. Los estudios sobre muestras de profesores en formación son escasos (Sailors, 2016), pero explorar los conocimientos previos de los que parte el alumnado de Educación, ayudará a orientar la formación académica.

Por ello, el objetivo es analizar el conocimiento previo (características y mitos) acerca del TEA en estudiantes de Educación, y su relación con variables socio-demográficas y académicas, y con sus actitudes hacia la formación en DA y TD y hacia el trabajo con alumnado con NEAE.

## Marco teórico

El incremento en la prevalencia del TEA ha ido acompañado de la aparición de mitos y falsas creencias sobre el mismo (Alvarez-López et al., 2014; John et al., 2018) como la idea de que estas personas no experimentan empatía (Fletcher-Watson & Bird, 2020) o que es debido a las vacunas infantiles (DeStefano et al., 2013), entre otros.

Estudios recientes indican que el profesorado tiene un nivel moderado de conocimientos sobre el TEA y que posee información imprecisa relacionada con la etiología, los síntomas y los enfoques diagnósticos (Alnemary, 2018), planteando que los/as maestros/as carecen de conocimientos adecuados sobre este trastorno (Blumenthal, 2020). En línea con estos resultados, diferentes autores señalan la necesidad de proporcionar formación académica sobre TEA al profesorado, ya desde su etapa previa a la incorporación activa a la docencia (Gordon, 2018), pues los conocimientos sobre el TEA y la formación se asocian con un mayor sentimiento de autoeficacia al trabajar con este alumnado (Corona et al., 2017).

## Procedimento metodológico

Participaron 299 estudiantes de los Grados en Maestro/a de Educación Primaria (n= 182) y Maestro/a de Educación Infantil (n= 81), y del Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria (n=36), sin formación académica sobre TEA. La edad media se situaba en los 18.8 años y el 78.3% eran mujeres. La principal vía de acceso a la universidad fue el bachillerato (92.0%), el 86.6% cursaba la carrera elegida como primera opción y el 58.5% conocía a alguna persona con el trastorno.

Se utilizó un Cuestionario *ad hoc*, que recogía información sobre: i) Características sociodemográficas y académicas, ii) Interés hacia la formación en DA y TD, y hacia el trabajo con alumnado con NEAE (5 ítems con escala tipo Likert), y iii) Conocimientos sobre el TEA (10 ítems de Verdadero/Falso puntuando cada acierto con un punto). Los datos fueron recabados por miembros del equipo investigador en el contexto de aula. Se utilizó IBM SPSS (versión 23.0): análisis de frecuencias y descriptivo básico, *t* de Student, ANOVA de un factor y $\chi^2$.

## Principales resultados

La mayoría consideraba relevante y útil la formación sobre DA y TD, aunque no había leído ni se había informado sobre el tema. El 53.8% tenía mucho interés en asignaturas relacionadas, pero solo el 38.5% se sentía muy atraído por trabajar con alumnado con NEAE.

El conocimiento previo fue alto. El 32.7% respondió bien a 9 de los 10 ítems, el 31.6% a 8 y el 21.5% a 7. La media de respuestas correctas fue de 7.8 (DT= 1,17). No se obtuvieron diferencias significativas en relación a variables sociodemográficas, académicas o actitudinales.

Más del 90% conocía aspectos importantes sobre la comunicación, las emociones, el tratamiento y la heterogeneidad del TEA y más del 80% sabía que no puede diagnosticarse al nacer. La percepción equivocada de estas personas como agresivas e incapaces de disfrutar del cariño solo estaba presente en algo más del 15% del alumnado. Sin embargo, un considerable porcentaje de ellos creía que suelen poseer alguna habilidad especial (85.6) y que no se relacionan ni hacen amigos (40%).

## Consideraciones finales

El trabajo aporta información sobre el marco cognitivo y actitudinal que posee el alumnado cuando se enfrenta a la formación sobre el TEA y ayuda al profesorado responsable a orientar sus programas académicos.

## Referencias

Alnemary, F. (2018). *Knowledge, self-efficacy, use of practices and focus of teaching among teachers of students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia: A cross-sectional study.* (Nº de Publicación 10635596). [Tesis Doctoral, California State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Álvarez-López, E. M., Paul Saft, M. C., Barragán-Espinosa, J. A., Calderón-Vázquez, I., Torres-Córdobal, E. J., Beltrán-Parrazall, L., López-Meraz, L., Manzo, J., & Morgado-Valle, C. (2014). Autismo: Mitos y realidades científicas. *Revista Médica de la Universidad Veracruzana, 14*(1), 36-41. https://www.uv.mx/rm/num_anteriores/revmedica_vol14_num

American Psychiatric Association –APA-. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Blumental, L. S. (2020). *Measuring teacher´s knowledge of autism and its treatment: A quantitative review*. (Nº de Publicación 13806891). [Tesis Doctoral, St. John´s University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge, and training. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(2), 90-101. https://doi.org/10.1177/1098300716667604

DeStefano, F., Price, C.S. & weintraub, E.S. (2013). Increasing Exposure to Antibody-Stimulating Proteins and Polysaccharides in Vaccines Is Not Associated with Risk of Autism. *The Journal of Pediatrics, 163*(2), 561-567. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.02.001

Fletcher-Watson, S., & Bird, G. (2020). Autism and empathy: What are the real links? *Autism, 24*(1), 3-6. https://doi.org/10.1177/1362361319883506

Gordon, K. (2018). *The effects of teacher self-efficacy with the inclusion of students with autism in general education classrooms.* (Nº de Publicación:10603217). [Tesis Doctoral, Loyola University Chicago]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

John, R. P. S., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2018). Myths about autism: an exploratory study using focus groups. *Autism, 22*(7), 845854. https://doi.org/10.1177/1362361317714990

Sailors, L. B. (2016). *Examining the perceptions of pre-service teachers toward including students with autism spectrum disorders in a general education setting*. (Nº de Publicación: 3728610). [Tesis Doctoral, The University of Memphis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

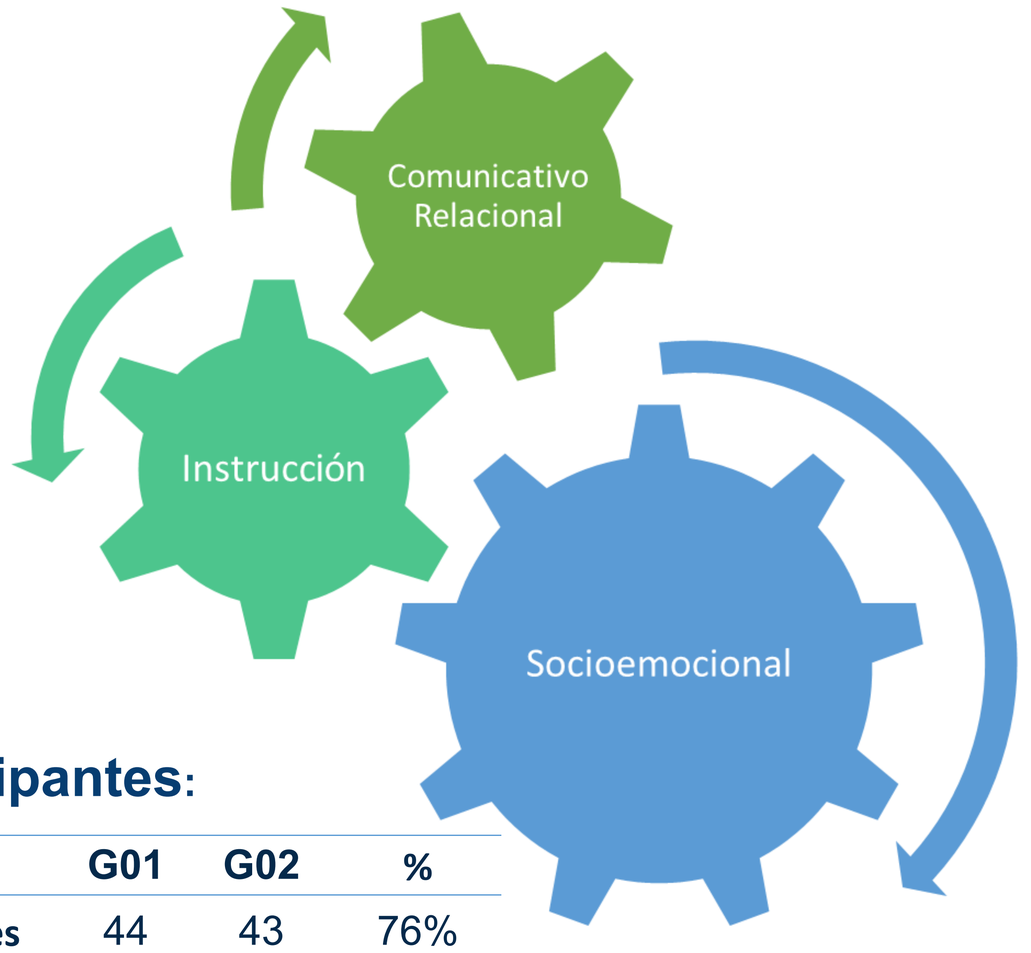
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado antes y durante la pandemia.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021
UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

## Introducción

La educación emocional había sido poco atendida y considerada en el ámbito educativo (Bisquerra, 2021), durante la crisis sanitaria por la Covid-19 ha tenido un especial y significativo trato, debido a las fuertes respuestas emocionales negativas experimentadas por los docentes, provocadas en mayor medida por el cambio a la educación virtual (UNESCO, 2020).




## Objetivos:

- Realizar un estudio comparativo sobre las competencias socioemocionales, comunicativo relacional e instruccional de los docentes.
- Conocer la formación de educación emocional de los docentes.
- Analizar el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado antes y durante la pandemia.

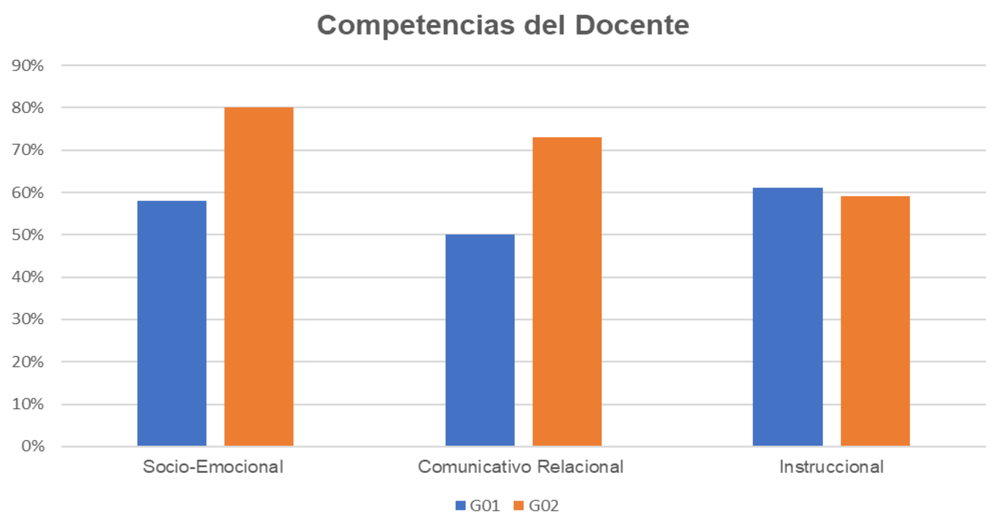
## Método:

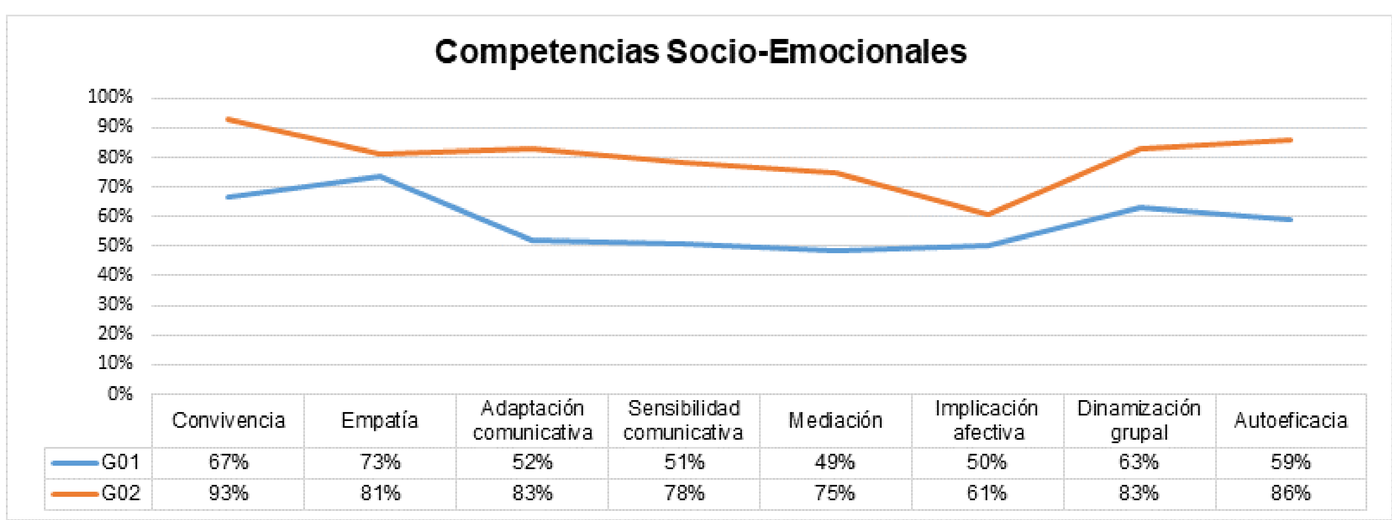
- Se consideró el método cuantitativo, no experimental, aplicando un diseño descriptivo transversal.
- Los cuestionarios se aplicaron mediante la herramienta de Google Forms, medio de aplicación y recolección de los datos.
- Los datos fueron analizados a través de Microsoft Excel.

## Participantes:

| | G01 | G02 | % |
|---|---|---|---|
| **Mujeres** | 44 | 43 | 76% |
| **Hombres** | 14 | 13 | 24% |
| **Total** | 58 | 56 | 100% |

## Resultados:




| | Convivencia | Empatía | Adaptación comunicativa | Sensibilidad comunicativa | Mediación | Implicación afectiva | Dinamización grupal | Autoeficacia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G01 | 67% | 73% | 52% | 51% | 49% | 50% | 63% | 59% |
| G02 | 93% | 81% | 83% | 78% | 75% | 61% | 83% | 86% |

**Nota**: G01 grupo evaluado antes de la pandemia, G02 Grupo evaluado después del confinamiento.

**Fuente**: Docentes no universitarios de Ecuador, 2019-2020.

## Conclusiones:

- Los docentes del Grupo G01 (antes de la pandemia) manifiestan un menor desarrollo en competencias socioemocionales e instruccionales y puntúan mejor en el factor comunicativo relacional; mientras que el G02 (después del confinamiento), manifiesta mayor desarrollo en las competencias socioemocionales como convivencia, empatía, adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, autoestima, y puntúan menor en el factor comunicativo relacional.
- Con respecto a la educación emocional recibida, G01 resalta que el 79% no había recibido, mientras que 89% del G02, resalta haber recibido educación emocional durante la pandemia.
- Con las situaciones vividas durante la crisis sanitaria, se demuestra la necesidad de incorporar la educación emocional en el ámbito educativo, iniciando en primera instancia con la formación del profesorado para garantizar su bienestar personal, social, profesional, y, por ende, lograr el desa-

**Referencias:**

- Bisquerra, R. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. Revista Española de Pedagogía, 103-114.
- UNESCO. (2020). La educación en situaciones de crisis. Obtenido de https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis.

**Autores**

Wendy L. Arteaga
Universidad de Valladolid
wendy.arteaga@uva.es

Paula Molinero
Universidad de Valladolid
paula.molinero@alumnos.uva.es

Miguel Ángel Carbonero
Universidad de Valladolid
miguelangel.carbonero@uva.es

Luis Jorge Martín-Antón
Universidad de Valladolid
luisjorge.martin@uva.es

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL
UIDP/04853/2020
SFRH/BD/139973/2018

# VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS AUTOPERCEBIDAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

## Formação de Professores e Agentes Educativos

**Natalie Nóbrega Santos, Vera Monteiro, Joana Sêco**
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, e-mail: nsantos@ispa.pt

## Introdução

As práticas, crenças e atitudes dos professores são importantes para compreender e melhorar o processo educativo. Elas moldam o contexto de aprendizagem dos alunos e influenciam a sua motivação e o seu desempenho (OECD, 2010).

**Objetivo: estudar as propriedades psicométricas de um questionário de autorrelato que avalia a perceção dos professores sobre as suas práticas de ensino e de avaliação em sala de aula.**

## Participantes

209 professores de 1ºCiclo:

- Entre 2 e 41 anos de experiência docente (M = 20.34, DP = 8.12).
- 83.2% leciona em escolas públicas
- 86.6% do sexo feminino



## Instrumentos

- Questionário de práticas de ensino e avaliação: 18 itens de resposta Likert (1 – Nunca a 6 – Sempre) (OECD, 2010, Heacox, 2003, e Brown et al., 2009)
- Questionário de conceções sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: 12 itens de resposta Likert (1- discordo totalmente a 6- concordo totalmente) (OECD, 2010; Ribeiro et al., 2018).

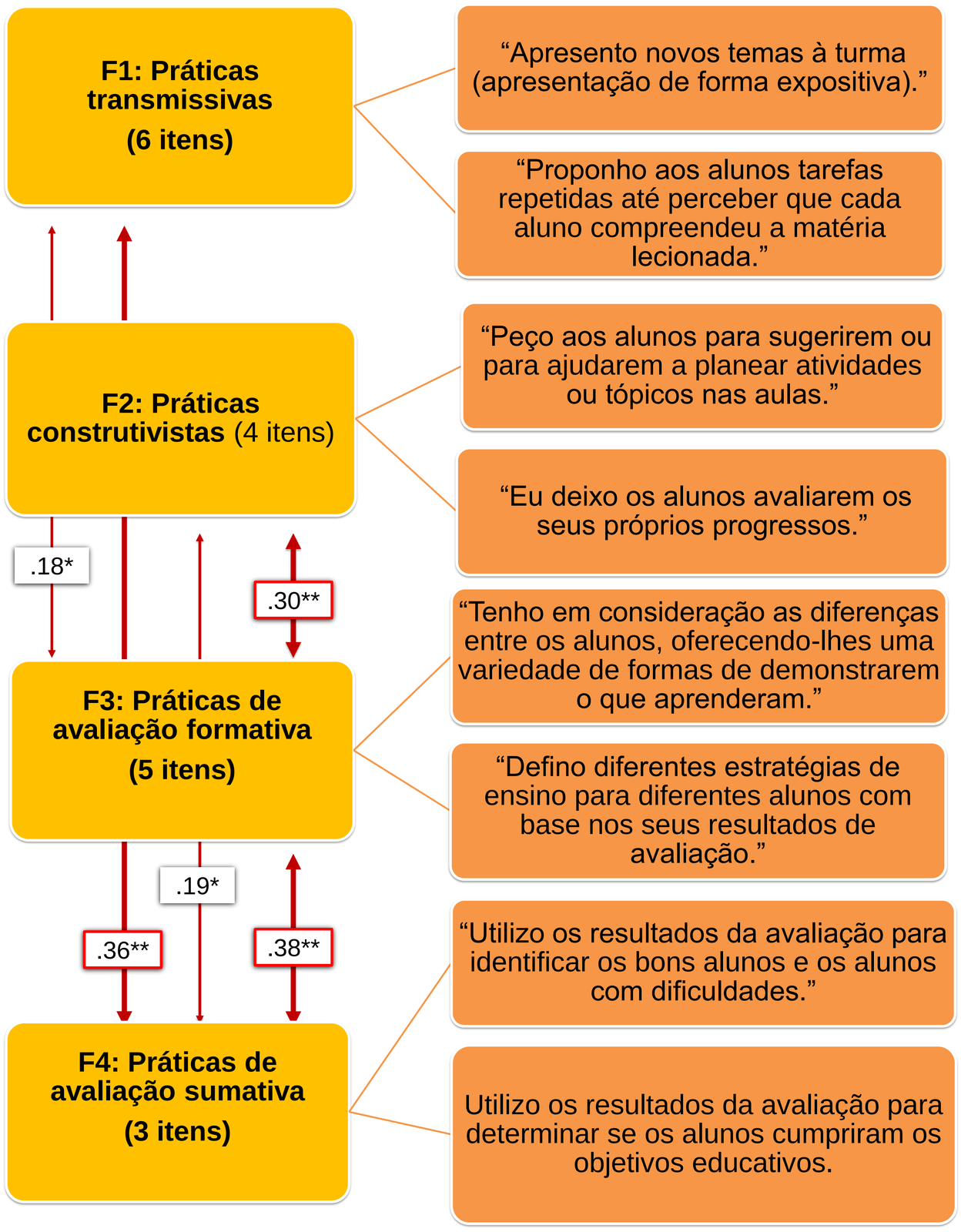



Fig. 1 Resultados do Modelo ESEM da Escala de Práticas de Ensino e Avaliação
* $p < .050$, ** $p < .001$

## Resultados

- O instrumento apresenta uma estrutura fatorial adequada ($\chi^2(86) = 158{,}09$, $p < .001$, CFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .063, 90% IC = [.048; .079]) (Fig. 1).
- Apresenta índices adequados de consistência interna ($\omega > .69$).
- A validade convergente e divergente é suportada pelas correlações observadas entre os fatores (Fig. 1) e com as crenças dos professores (Tab. 1).

| Práticas | Crenças | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Transmissivas | Construtivistas | Formativas | Sumativas |
| Transmissivas | .43** | -.11 | .11 | .35** |
| Construtivistas | .12 | .46** | -.04 | .08 |
| Formativas | .21* | .42** | .39** | .32** |
| Sumativas | .38** | .18 | .60** | .67** |

Tab. 1 Relação entre Crenças e Práticas
* $p < .050$, ** $p < .001$

## Discussão

Os resultados sugerem uma coerência entre a perceção das práticas de ensino e das práticas de avaliação em sala de aula que, dependendo da forma como se configuram, podem representar condições dificultadoras ou promotoras da aprendizagem dos alunos. Este é um instrumento que poderá ser utilizado por psicólogos como um apoio para a capacitação dos professores

## Referências

Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conception of teaching. Journal of Education for Teaching, 15(1), 61-75.
Heacox, D. (2003). Differentiating instruction in the regular classroom. How to reach and teach all learners, grade 3-12. Free Spirit Publishing Inc.
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Executive summary. OECD Publishing.
Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B., Batista, A. A., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. Educação em Revista, 34, e173086.

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Propriedades Psicométricas de uma Escala de Avaliação do Bem-estar na Profissão Docente

Área Temática 7: Formação de Professores e Agentes Educativos

**Bárbara de Almeida Leite, Maria Inês Griff Encarnação, & José Castro Silva**
ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

## Resumo

A presente comunicação reporta as propriedades psicométricas de um instrumento que visa avaliar o bem-estar de professores em contextos educativos. Participaram no estudo 687 professores portugueses, dos quais 77% são do género feminino e a média de idades é de 49,40. A amostra é predominantemente do distrito de Lisboa, no entanto, é representativa de todo o território nacional. Os dados foram recolhidos via questionário *on-line* que continha cinco escalas: bem-estar docente, compromisso com a profissão docente, autoeficácia docente, resiliência global e resiliência multidimensional.

**Palavras-chave:** profissão docente; bem-estar; resiliência; mensuração

## Objetivo do estudo

Validar um instrumento que permita mensurar a multidimensionalidade do bem-estar do docente. O instrumento foi desenhado com base no quadro europeu (Viac & Fraser, 2020) da avaliação do bem-estar na profissão docente, o qual propõe um avaliar quatro dimensões: cognitiva, subjetiva, física e mental e social.

## Enquadramento teórico

### Bem-estar

Abordado pelos professores por meio de quatro variáveis: significado, emoções e sentimentos positivos, envolvimento e vitalidade (Stoloff et al., 2020).

### Resiliência

O processo de, a capacidade para, ou resultado de uma adaptação bem-sucedida, apesar das circunstâncias desafiadoras ou dos obstáculos (Masten et al., 1990).

### Compromisso

Diz respeito ao vigor, dedicação e absorção no local de trabalho (Hakanen et al., 2006).

### Autoeficácia

Refere-se à crença do professor sobre a sua capacidade para lidar, de uma forma bem-sucedida, com tarefas e desafios relacionados com seu papel (e.g., tarefas pedagógicas, gestão da indisciplina, etc.) (Caprara et al., 2006).

## Método

### Participantes

687

529 (77%)

158 (23%)

Média de idades = 49,40

### Instrumento

Inquérito *online*

- Bem-estar docente (“*Sinto-me ligada(o) aos meus colegas da escola.*”)
- Compromisso com a profissão docente (“*Sinto que ser professor(a) é a profissão certa para mim*.”)
- Autoeficácia docente (“*Gerir comportamentos desadequados.*”)
- Resiliência docente global (“*Ultrapassar os contratempos na escola*.”)
- Resiliência docente multidimensional (“*Consigo adaptar-me facilmente a novas situações na escola*.”)

## Análise de dados

As análises fatoriais confirmatórias (AFCs) foram realizadas através do *software* JAMOVI v.1.6.23 (The jamovi project, 2021) usando o estimador de máxima verossimilhança, tendo em consideração que todas as variáveis apresentaram valores adequados para a assimetria (<2) e curtose (<7). Os pontos de corte para avaliar a adequação do modelo foram iguais ou superiores a 0,90 para o índice de ajuste comparativo (CFI) e índice de Tucker-Lewis (TLI) e 0,008 como intervalo de confiança máximo para o RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Aproximation*). A confiança das dimensões das escalas foram avaliadas usando o alfa de Cronbach e a fiabilidade de compósito.

## Resultados

### Bem-estar docente

CFI = .963, TLI = .959, RMSEA = .072 [.064–.079]

- Bem-estar social (alfa = 0.81)
- Bem-estar no trabalho (alfa = 0.89)

### Autoeficácia docente

CFI = .975, TLI = .959, RMSEA = .086 [.068–.105]

- Gestão do comportamento (alfa = 0.87)
- Gestão do ensino e aprendizagem (alfa = 0.83)

### Compromisso

CFI = .987, TLI = .975, RMSEA = .069 [.004–.101]
(alfa = 0.83)

### Resiliência global

CFI = .977, TLI = .966, RMSEA = .084 [.067–.102]
(alfa = 0.89)

### Resiliência multidimensional

CFI = .927, TLI = .916, RMSEA = .065 [.059–.070]

- Escola (alfa = 0.84)
- Motivacional (alfa = 0.84)
- Social (alfa = 0.81)
- Profissional (alfa = 0.74)

## Considerações finais

Os índices de ajustamento, assim como os coeficientes de fiabilidade apurados, permitem concluir que as medidas que integram este instrumento multidimensional de avaliação do bem-estar docente são robustas.

## Referências

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: a study at the school level. Journal of School Psychology. 44, 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43 (*6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. https://doi.org/10.1017/S0954579400005812

Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É., & Glaude-Roy, J. (2020). Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being. *Journal of education and learning, 9* 1), 16–29. https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16

The jamovi project (2021). *jamovi (Version 1.6)* [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org

Viac, C. & P. Fraser (2020). Teachers’ well-being: A framework for data collection and analysis. OECD Education Working Papers, No. 213. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 9 - INTERCULTURALIDADE, INCLUSÃO SOCIAL

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Discriminação no quotidiano: vivências estudantis

**Área temática: Interculturalidade e Inclusão Social**

**Ana Prada | Rosa Novo**
Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

## Resumo

Este poster retrata um estudo exploratório e qualitativo que visa: (i) analisar a discriminação nas vivências quotidianas e as reações dos envolvidos, e (ii) compreender insights a perseguir nos contextos do ensino superior. Participaram neste estudo 50 estudantes, de ambos os sexos e nacionalidades diversas. Dos dados recolhidos, através de um inquérito por questionário, destacam-se vivências de discriminação racial manifesta, sobretudo, ao longo da escolaridade, e de reações predominantemente passivas e conformistas.

**Palavras-chave** *interculturalidade, diversidade, discriminação.*

## Problema da pesquisa

*Que vivências de discriminação singularizam os jovens estudantes nos seus relatos?*

## Enquadramento teórico

A interculturalidade constitui-se como um tema direcionado para o difícil reconhecimento de identidades étnicas e dos direitos humanos (Gonçalves, 2006; Rodrigues, 2007). Neste contexto, a discriminação pode surgir de forma aberta ou indireta/ escondida, sustentada por fatores legitimadores (Doutor et al., 2018; Vala, 2021).

## Procedimentos metodológicos

- Estudo qualitativo e exploratório, com 50 estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa, dos 18 aos 25 anos (M=21,26; DP=1,76), maioritariamente do sexo feminino (88%) e nacionalidades diversas (54% portuguesa; 22% cabo verdiana; 12% santomense; 8% brasileira; 2% angolana, 2% espanhola e 2% e guineense).
- Junto destes foi aplicado um inquérito por questionário composto por três questões fechadas (dados sociodemográficos) e uma aberta (relato de uma situação de discriminação, vivenciada pelo próprio ou próximos).
- A análise de conteúdo contemplou três etapas (Bardin, 2016): pré-análise, formação de categorias e discussão dos dados.
- Procedeu-se à definição de categorias, orientada pelo referencial teórico identificando-se as seguintes unidades de análise: (a) dimensão temporal; (b) vivência própria ou de outrem; (c) espaços; (d) tipos de discriminação e (e) reações.

## Principais resultados

- **Dimensão temporal**

Destacam-se 8 referências ao passado e 45 na atualidade.

- **Vivência própria ou de outrem**

A maioria das descrições são situações ocorridas com o outro (F=34) e as restantes (F=19) vivenciadas pelo próprio.

- **Espaços**

As vivências de discriminação reportam-se aos espaços indicados na Tabela 1.

**Tabela 1.** Espaços de discriminação.

| Categorias | |
|---|---|
| 1ª ordem | 2ª ordem |
| Espaços (F=53) | Escolar (F=19) |
| | Comercial (F=11) |
| | Alojamento (F=7) |
| | Via pública (F=5) |
| | Diversão (F=3) |
| | Transportes (F=3) |
| | Laboral (F=3) |
| | Serviços de saúde (F=1) |
| | Religioso (F=1) |

- **Tipos de discriminação**

À semelhança de outros estudos (p.e., Doutor et al., 2018; Novo et al., 2020) destaca-se a discriminação racial assente na cor da pele (F=48):

- "[Passou um senhor na rua] que nos chamou vários nomes racistas (pretas, macacas, vão p´ra vossa terra, feias, entre outros)" (Pf40)

Em menor expressão foram referidas situações de discriminação baseadas na orientação sexual (F=2), obesidade (F=2) e gaguez (F=1).

- **Reações**

Foram mencionadas, sobretudo, reações passivas e conformistas de resignação (F=24), perplexidade (F=5), fuga (F=3), choro (F=2) e desconsideração (F=1):

- *"Fiquei triste, acalmei-a, mas não pude fazer nada" (Pf15)*

Em menor frequência surgem relatos de reações ativas, de protesto (F=15) e denúncia (F=3):

- *"Claro que o defendi; tentei mostrar à pessoa que era uma pessoa como outra" (Pf21)*

## Considerações finais

- Deste estudo destacam-se as seguintes ilações:

(i) predomínio de vivências de discriminação racial assentes na cor da pele, ao longo da escolaridade obrigatória e ensino superior;

(ii) reações maioritariamente passivas, de resignação.

- Emerge a necessidade de encetar estratégias nos contextos formativos do ensino superior, em estreita sinergia com as entidades locais, a fim de assegurar intervenções estruturadas e estruturantes no sentido de uma ética relacional com o outro.

## Referências

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Doutor, C., Marques, J. & Ambrosio, S. (2018). A cor da pele no Ensino Superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. In A. Fragoso, & S.T. Valdas, (Coord), *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior* (pp. 167-186). CINEP/IPC.

Gonçalves, J.L. (2006). O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas. *Cadernos de Estudo, 3*, 111-118.

Novo, R., Prada, A., Lopes, L., & Moreno, L. (2020). (In)visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP [(In)visibility of PALOP students' perceived needs]. *EDUSER: Revista de Educação, 12* (1), 1-16. http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v12i1.140.

Rodrigues, M.B. (2007). Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. *Psicologia & Sociedade, 19* (3), 55-61. https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300009

Vala, J. (2021). *Racismo, Hoje: Portugal em Contexto Europeu.* Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Uma análise diante da desigualdade tecnológica e da exclusão no contexto educacional

## Interculturalidade e Inclusão Socail

**Diana Raquel Schneider Gottschalck**
Universidade Feevale

## Resumo

O estudo teve como objetivo analisar quais são os desafios com os quais os alunos se deparam diante da realidade das aulas na modalidade de ensino remoto. Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo, realizado com estudantes entre 18 anos e 35 anos. Como aporte teórico, abordou-se a tecnologia no contexto educacional, políticas públicas de acesso à educação e uma breve análise do conceito de exclusão. Entre os desafios listados pelos respondentes, estão: dificuldades com o uso da internet (instabilidade e limitação), no acesso ao conteúdo e à participação das aulas on-line, além da carência de um espaço que permita ser considerado como uma área de estudos.

**Palavras-chave** desigualdade tecnológica, exclusão, ensino remoto, ensino-aprendizagem

## Enquadramento teórico

Pensar nas infinitas possibilidades que o uso da tecnologia promove dentro do contexto mundial certamente provoca profundas indagações nos indivíduos em sociedade, haja vista que, assim como estimula-se cada vez mais seu uso, a crescente utilização das tecnologias sem fio, em que se oportuniza o uso de equipamentos como notebook, smartphones e tantos outros, trouxe uma nova percepção sobre o conceito de tecnologia.

Nesse contexto, Castells (2017, p. 88) evidencia que o processo de transformação no qual a sociedade se encontra “[...] expande-se exponencialmente em razão de sua grande capacidade de criar uma interface entre os campos tecnológicos, mediante a linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida”, ou seja, a tecnologia permite inúmeras possibilidades e pode estar em qualquer tempo ou a qualquer lugar, mostrando assim seu poder de ubiquidade.

Di Felice e Lemos (2014) referem-se a esse avanço sob o aspecto da comunicação digital, como sendo uma das mais importantes revoluções dessa época, em que ela passa a ser interativa, oportuniza o diálogo entre dispositivos e pessoas e tudo o que existe. Embora as tecnologias sejam diferentes, o processo de transmissão é o mesmo de um emissor para um receptor

Dentre as mudanças que a tecnologia proporciona, sua essencialidade tornou-se evidente em meio ao momento em que se encontra – de pandemia – em que o uso das tecnologias teve como propósito evitar a interrupção das aulas, permitindo a aproximação entre escolas, professores e alunos. Entre a expectativa e a realidade, há um longo caminho a ser percorrido, assim como a realidade entre o ensino público e o privado. No início da pandemia, a busca pelo melhor modelo ou processo passou a ser um trabalho de todos – governos estaduais, municipais e instituições públicas e privadas.

A pandemia apenas antecipou todo um processo de inclusão das tecnologias no contexto educativo que já estava sendo inserido lentamente. Mesmo com sua rica contribuição à educação, foi protagonista de uma desigualdade que, de forma velada, excluiu uma fatia significativa de estudantes da sala de aula. A exclusão é algo que sempre esteve presente nos mais diversos contextos – sociais, educacionais ou econômicos. Assim, há muitas percepções que cercam a expressão “exclusão social”, e talvez as mais comuns, compreendidas como exclusão, estejam atreladas ao regime comum, como deficiências e desequilíbrios psicológicos, conforme mencionados por Castel (2019).

É preciso pensar que a exclusão, compreendida no passado como limitações ou deficiências, precisa ser reconsiderada atualmente. Diante desse contexto de pandemia, a exclusão foi vivenciada e sentida em toda a sua intensidade e nos mais diferentes cenários. A desigualdade social causou impactos irreversíveis, sendo que, na educação, foi presenciada por todos: governos, gestores, instituições, professores e principalmente pelos alunos, que foram os mais afetados.

## Procedimentos metodológicos

Participaram deste estudo, estudantes entre 18 anos e 35 anos de idade, do ensino técnico, eixo gestão e negócios, de uma instituição privada localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil, aplicou-se um questionário semiestruturado no formulário do *Google Forms* Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo.

## Principais resultados

Conforme figura 1, Identificou-se que 54% dos alunos entrevistados possuem dificuldades de concentração em casa, que muitos deles não abrem as câmeras e tampouco os áudios e que preferem dialogar pelo *chat* da plataforma que estás sendo utilizada.




**Figura 1**
*Gráfico com a média dos quatro estudos*

Entre os fatores que merecem destaque quanto ao impacto que causam no ambiente escolar, está a Internet, suas instabilidades e limitações, apontados por 42% dos entrevistados. Ao se considerarem as políticas públicas de acesso à Internet, adotadas em tempos de ensino remoto, pode-se verificar que a realidade por detrás da câmeras está, muitas vezes, longe de ser considerada a adequada.

Dentre tantos desafios, o professor tem tido um papel fundamental para que todo esse fluxo funcione e para que o aluno efetivamente não seja prejudicado. Os estudantes que compõem o público pesquisado para este estudo frequentam a rede privada de ensino, e, mesmo assim, há vários casos em que os alunos, por força maior, transferem a disciplina para cursá-la no futuro – que não se sabe quando ou como será.

**Referências**

Castel, R. (2019). As armadilhas da exclusão. In Bógus, L.; Yazbek, M. C.; Belfiore-Wanderley, M. Desigualdade e a questão social (pp. 27-60). 4. ed. Educação.
Castells, M. (2017). A sociedade em rede. Paz & Terra
Lemos, R., & Di Felice, M. (2014). *A vida em rede*. Papirus

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire



# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 10 - LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SUAS

## ALTERAÇÕES

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Efeito das competências de literacia emergente na aprendizagem inicial da leitura

## Linguagem, comunicação e suas alterações

**Helena Matias*, Bruna Rodrigues**, Irene Cadime**, Iolanda Ribeiro***
*Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal
**Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

### Resumo
Este estudo procurou investigar se o conhecimento cultural acerca do impresso, os conhecimentos acerca da escrita, o reconhecimento de letras e a consciência fonológica permitem identificar com precisão os alunos em risco na aprendizagem da leitura no final do 1º ano. Participaram 60 alunos, entre os 6 e 8 anos, avaliados no início e final do 1º ano. O resultado da regressão logística mostrou que as variáveis em estudo não predizem o risco de leitura no final do 1º ano, embora as análises das curvas ROC tenham apresentado uma precisão razoável na identificação de alunos em risco na consciência fonológica.

**Palavras-chave** Conceitos acerca do impresso, conhecimentos acerca da escrita, reconhecimento de letras, consciência fonológica, descodificação.

### Problema da pesquisa
Os dados da investigação sobre os conhecimentos culturais acerca do impresso, os conhecimentos acerca da escrita, o reconhecimento de letras e a consciência fonológica mostram que as mesmas são preditoras da aprendizagem inicial da leitura. Porém, não nos possibilitam de concluir se os mesmos permitem identificar com precisão os alunos que poderão estar em risco na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade. Este estudo tem como objetivo principal investigar em que medida o conhecimento cultural acerca do impresso, os conhecimentos acerca da escrita, o reconhecimento de letras e a consciência fonológica permitem identificar com precisão os alunos em risco na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

### Enquadramento teórico
As crianças em idade pré-escolar constroem um conjunto de conhecimentos culturais acerca do impresso verificando-se a presença de diferenças significativas entre as crianças à entrada para o 1º ano de escolaridade. Tais diferenças estarão associadas às práticas em torno do livro e da leitura que lhes foram proporcionadas (Baptista et al., 2009). De que modo esses conhecimentos se constituem como facilitadores da aprendizagem inicial da leitura tem constituído um objetivo de investigação. Igualmente, os conhecimentos que as crianças estabelecem entre a linguagem oral e a linguagem escrita e a construção do princípio alfabético (Martins et al., 2014) tem-se revelado preditores da aprendizagem da leitura no início da escolaridade.

| Variáveis | $\beta$ (S.E) | Wald | p | Exp ($\beta$) |
|---|---|---|---|---|
| Conceitos sobre o impresso | -.123(.102) | 1.457 | .227 | .884 |
| Conhecimentos acerca da escrita | -.002(.015) | .028 | .868 | .998 |
| Reconhecimento de letras | 004(.108) | .002 | .969 | 1.004 |
| Consciência fonológica | -.209(.135) | 2.392 | .122 | .811 |

**Tabela1:** Regressão logística para predizer as competências de literacia e o risco de aprendizagem na leitura no 1º ano.

O número de letras que as crianças reconhecem antes de iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita constitui outra das competências facilitadoras, e de acordo com Cardoso-Martins e Batista (2005) o efeito facilitador poderá ser explicado por uma facilitação no estabelecimento da correspondência entre fonemas e grafemas, aspeto chave na aprendizagem da leitura nos sistemas de escrita alfabética. A consciência fonológica, definida como a capacidade de refletir e manipular os sons da linguagem oral (Cardoso-Martins & Batista, 2005) é considerada crítica para a aprendizagem da leitura, demonstrando que a mesma constitui um dos preditores mais robustos da aprendizagem inicial da leitura em qualquer língua (Erdoğan, 2011).

### Procedimentos metodológicos
A recolha de dados para o presente estudo efetuou-se em dois momentos distintos do ano letivo. A aplicação da BACIL; o TEI; a TRL; e PACOF realizou-se no início do 1º ano de escolaridade. O TLP foi administrado no final do 1º ano de escolaridade. A recolha dos dados enquadrou-se num projeto de promoção de sucesso escolar. Foram tidos em consideração os dados da investigação sobre o ensino da leitura nas vertentes da compreensão, da aprendizagem das regras de conversão grafema-fonema e na fluência de leitura e da ortografia. Os grupos em risco e sem risco foram criados considerando as crianças que tinham um desvio padrão abaixo da média no TLP.

### Principais resultados
Os resultados da regressão logística permitem verificar que as variáveis conhecimentos acerca do impresso, conhecimentos acerca da escrita, reconhecimento de letras e consciência fonológica, segundo o modelo utilizado, não predizem significativamente o risco na leitura no final do 1.º ano de escolaridade ($X^2(4)= 10.308$, $p= .36$, $R^2$ Cox&Snell=.158 , $R^2$ Nagelkerk=.234).

### Considerações finais
A impossibilidade de identificar alunos em risco com base nos dados obtidos no início do 1º ano pode revelar o impacto do ensino, o qual pode compensar diferenças iniciais. Esta é uma questão com importantes implicações sociais, para o ensino e para a intervenção a considerar em investigações futuras.

### Referências
Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2009). O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 330–338. https://doi.org/10.1590/s0102-79722005000300006

Erdoğan, Ö. (2011). Relationship between the phonological awareness skills and writing skills of the first year students at primary school. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *11*(3), 1506–1510.

Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, *32*(2), 135–143. https://doi.org/10.14417/ap.841

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Síndrome de Rett: tecnología de seguimiento ocular y jerarquía de incitaciones para enseñar a responder preguntas

**Área temática 10: Lenguaje, comunicación y sus alteraciones**

**Gómez-Taibo, M. L.[1] | Jaramillo Leo, L [2].**
Auniversidade da Coruña [1]; Universidad Internacional de Valencia[2]

## Resumen

El objetivo de este estudio fue enseñar a tres niñas con SR a responder preguntas seleccionando símbolos mediante un dispositivo de seguimiento ocular aplicando incitaciones crecientes. Se realizó un diseño de línea base múltiple entre sujetos en el que la variable dependiente fue el porcentaje de respuestas independientes a la pregunta ¿Quién? Se produjo un cambio de nivel y tendencia desde el inicio de la intervención. La técnica instruccional fue efectiva para alcanzar resultados en la transmisión de información

**Palabras clave** Síndrome de Rett, Comunicación Aumentativa y Alternativa, seguimiento ocular, jerarquía de incitaciones, responder.

## Introducción

El Síndrome Rett (SR) es un trastorno severo del neurodesarrollo que afecta principalmente a mujeres.

La causa es una mutación en el gen MECP2 y los criterios diagnósticos son pérdida completa o parcial del habla, de habilidades manuales funcionales, dispraxia, distonía, ataxia y estereotipias.

Se hace necesaria la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para poder comunicar a través de modalidades diferentes al habla.

Los sistemas de seguimiento visual son un método de acceso alternativo a los símbolos de CAA en el ordenador al focalizar y mantener la mirada sobre estos.

Las guías basadas en consenso para la intervención comunicativa en SR (Townend et al., 2020 a y b) establecen la aplicación de incitaciones como uno de los métodos de instrucción sistemática de habilidades comunicativas.

Se ha explorado la petición y elección, pero no hay estudios sobre intervención de otras funciones comunicativas en SR.

## Método

**Participantes.** 3 niñas con síndrome de Rett de 10 y 12 años.

**Materiales.** Ordenador Lenovo All in One i5; Tobii Pc-eye 4c; plantilla con símbolos; cuento Juan sin miedo

**Diseño.** Diseño de línea base múltiple entre sujetos.

VI. Aplicación de una jerarquía creciente de incitaciones

VD. Porcentaje de respuestas correctas a la pregunta "¿Quién?" sin incitar.

Criterio de adquisición: 3 sesiones consecutivas con 100% respuestas sin incitar correctas.

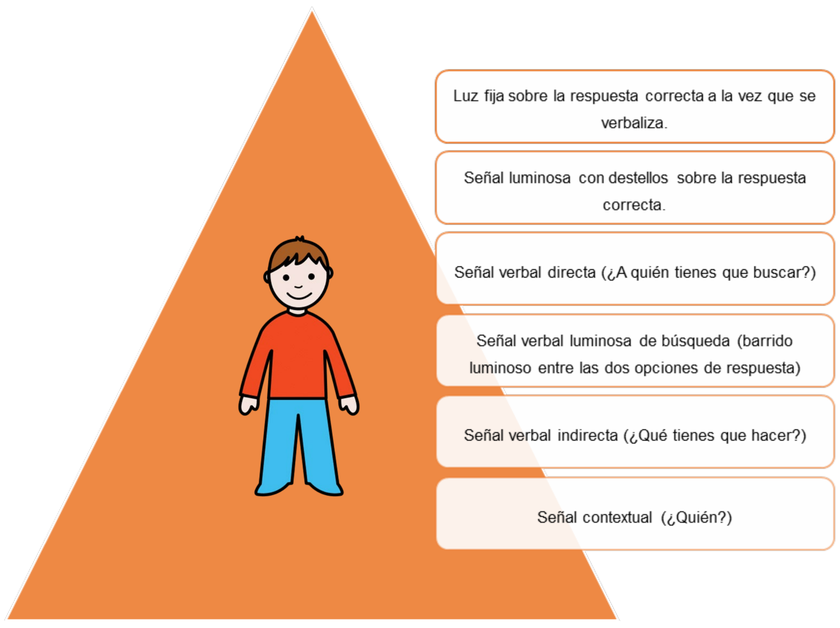



**Fig. 1 Jerarquía creciente de incitaciones**

**Procedimento.** Se realiza en tres fases consecutivas:

Línea base. Durante 3, 6 y 9 sesiones se registran las respuestas sin incitar de las 3 niñas a la pregunta "¿Quién?

Intervención. Se introducen las incitaciones a la P1 (Fig. 1); mientras P2 y P3 permanecen en línea base. En cuanto se obtiene el criterio de 3 sesiones seguida de 100% respuestas correctas se introducen incitaciones a P2; idem para P3.

Mantenimiento. A los 15 días de finalizada la intervención se vuelve a contar el cuento y a realizar las preguntas sin incitar.

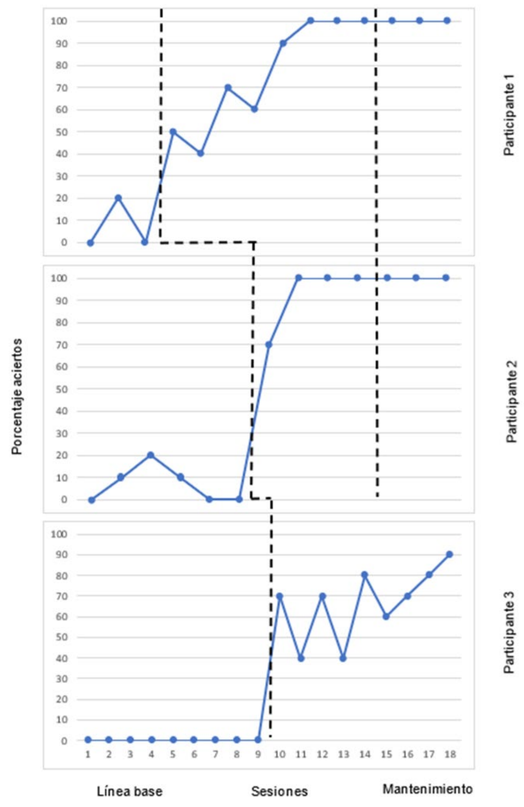



**Fig. 2 Porcentaje de aciertos a la respuesta "¿Quién?"**

## Resultados principales

Durante la línea base (Fig. 2) las participantes no respondieron independientemente a la pregunta "¿Quién?. En cuanto se introdujeron las incitaciones, hubo un incremento gradual en el número de respuestas correctas. P1 pasó de 50% en la 1ª sesión a 70-90% en la 3ª y 5ª sesiones, y a 100% en la 7ª, ligeros retrocesos entre sesiones. P2 obtuvo en la 1ª sesión 70% y en la 3ª 100%. P3 más lentamente alcanzo 90% respuestas correctas. A los 15 los resultados se mantuvieron estables.

## Discusión y conclusiones

Efecto favorable de las incitaciones, sobre todo del uso de la clave luminosa, para responder preguntas usando símbolos de CAA. La tecnología de seguimiento ocular abre vías a la comunicación simbólica y a la expresión de nuevas funciones comunicativas.

## Referencias

Townend, G. S., Bartolotta, T. E., Urbanowicz, A., Wandin, H., & Curfs, L. M. G. (2020a). Development of consensus-based guidelines for managing communication of individuals with Rett syndrome. *Augmentative and Alternative Communication, 36 (2),* 71-81. DOI: 10.1080/07434618.2020.1785009

Townend, G.S., Bartolotta, T.E., Urbanowicz, A., Wandin, H., Curfs, L.M.G. (2020b). *Rett syndrome communication guidelines: a handbook for therapists, educators and families*. Rett Expertise Centre Netherlands-GKC, Maastricht, NL, and Rettsyndrome.org, Cincinnati, OH.Rett syndrome.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# intervir ao nível da consciência metalinguística: os 3 tham's

Linguagem, Comunicação e as suas Alterações

Ana Paula Couceiro Figueira, apcouceiro@fpce.uc.pt, universidade de coimbra, FPCE, portugal
Célia Ribeiro, cribeiro@ucp.pt, universidade católica portuguesa, viseu, portugal
Sofia Campos, sofiamargaridacampos@gmail.com, instituto politécnico de viseu, portugal

## Resumo

Pretendemos operacionalizar o constructo consciência metalinguística e apresentar três testes (THAM's, testes de habilidades metalinguísticas), provas ou recursos, que permitem analisar esta competência. Dado que consideramos esta capacidade importante e passível de ser promovida desde a infância, a proposta aventa ferramentas para três faixas etárias distintas: para crianças, o THAM-1, para adolescentes, o THAM-2 e para adultos, o THAM-3. Estes recursos são adaptações para o português europeu dos MAT's, original em versão italiana, de autores internacionalmente reconhecidos, com versões em várias línguas, mundialmente disseminados, mesmo por via de um projeto europeu, MATEL. Ao nível nacional, estes recursos já se encontram em circulação, pela publicação de um livro, havendo em curso diversas investigações.
São recursos que pretendem funcionar enquanto estratégias de avaliação (psicométrica, a partir de dados normativos e avaliação dinâmica) bem como estratégias de intervenção, de promoção da consciência metalinguística.

**Palavras-chave** consciência metalinguística; avaliação, intervenção

## Problema da pesquisa

Após a tradução e adaptação dos recursos para o português europeu, tendo-se cumpridos todos os procedimentos éticos, metodológicos e estatísticos exigidos, a questão é a sua aplicação a amostras significativas e representativas, com vista à validação empírica dos três recursos.

Há necessidade de termos recursos válidos para a população portuguesa, de avaliação e de intervenção.

## Enquadramento teórico

A consciência metalinguística é definida pela maioria dos autores como a capacidade de refletir e analisar de forma consciente e intencional os componentes estruturais da linguagem (Figueira et al, 2018). A investigação realizada nas últimas quatro décadas evidencia uma relação entre a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, quer na língua materna quer na língua estrangeira, o que reveste a temática de importância para o contexto pedagógico e educacional.

## Principais resultados (conseguidos ou esperados)

## Recursos

### THAM-1 (para crianças dos 4-6 anos)

Constituído por sete provas subdivididas em dois grupos: um de metalinguística geral (MLG); o outro, de metalinguística mais específicas (MLE).

À exceção da prova Avaliação da Extensão de Palavras, cada item é codificado
com base em três níveis 0, 1, 2. (Nível 0: Pré–analítico; Nível 1: Análise pertinente mas insuficiente; Nível 2: Análise Pertinente e exaustiva/completa).

Cada teste ou prova remete para questões Linguísticas (L): respostas literais e Metalinguísticas (ML): respostas argumentativas

### THAM-2 (para sujeitos dos 9-14 anos)

O THAM-2 é composto por 6 provas: Compreensão, Sinonímia, Aceitabilidade, Ambiguidade, Função Gramatical e Segmentação Fonémica (6.1. Semelhanças e diferenças fonológicas nos conjuntos de pares mínimos; 6.2. Divisão métrica silábica; 6.3. Repetição de sons (Identificação de fonemas repetidos dentro de uma palavra); 6.4. Formação de palavras

Tal como no THAM-1, é adotada uma escala com três níveis qualitativos.

Cada teste ou prova remete para questões Linguísticas (L) e Metalinguísticas (ML)

### THAM-3 (para adultos)

O teste é composto por 3 provas em que 2, Compreensão e Linguagem Figurativa, são de
natureza metassemântica, enfatizando, respetivamente, as utilizações convencionais e as
utilizações criativas da linguagem. A 3ª prova, Aceitabilidade, é uma prova metagramatical e metassintática.

Cada teste ou prova remete para questões Linguísticas (L) e Metalinguísticas (ML)

1) Prova Compreensão
É composta por 8 itens em que cada item é constituído por duas frases. Permite a avaliação da compreensão das relações qualitativas, temporais, morfológicas e espácio-temporais. Solicita-se ao sujeito que indique se as duas frases que compõem cada item expressam o mesmo tipo de relação ou relações diferentes, tendo que justificar, posteriormente, a sua resposta.
2) Aceitabilidade
Um texto com 15 erros que devem ser identificados e corrigidos.
3) Linguagem figurativa
Composto por metáforas, num sentido estrito, apresentadas como frases individuais, slogans publicitários e textos poéticos breves, para um total de seis itens (dois por cada tipologia).

Nota: para todas as informações, consultar a ref. Figueira & Pinto (2018).

## Considerações finais

Á data, os três recursos estão em processo de aplicação com vista à sua validação empírica.

Os resultados são bastante promissores.

## Referências

- Figueira, A. P. C. & Pinto, A. (2018). *Consciência Metalinguística Teoria, desenvolvimento e instruments de avaliação*. Oeiras: Psiclínica.
- https://www.wook.pt/ebook/consciencia-metalinguistica-maria-antonietta-pinto/21847204
- https://www.facebook.com/MATEL-LLP-European-project-1593940834180210/timeline/

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Intervir ao nível da linguagem figurativa: os 2 tcm's

## Linguagem, Comunicação e as suas Alterações

Ana Paula Couceiro Figueira, apcouceiro@fpce.uc.pt, universidade de coimbra, FPCE, portugal
Sofia Campos, sofiamargaridacampos@gmail.com, instituto politécnico de viseu, Portugal
Célia Ribeiro, cribeiro@ucp.pt, universidade católica portuguesa, viseu, portugal

## Resumo

Concetualiza-se compreensão de metáforas e argumenta-se sobre a sua aprendizagem, desenvolvimento, promoção. Apresenta-se duas versões de instrumentos de avaliação/intervenção de compreensão de metáforas: o TCM para crianças dos 9 aos 14 anos, ou do ensino básico (Portugal), e o TCM junior, para crianças dos 4 aos 6 anos, ou em idade pré-escolar. São versões/adaptações para português europeu de ferramentas existentes em italiano. Os autores das versões em italiano são professores da universidade de Sapienza, Roma, Itália, apresentando as versões originais boas qualidades psicométricas.
Ao nível nacional, já se encontram em circulação, havendo em curso diversas investigações, de que daremos conta, assim como alguns resultados.
São recursos que pretendem funcionar enquanto estratégias de avaliação (psicométrica, a partir de dados normativos e avaliação dinâmica) bem como estratégias de intervenção., de promoção da consciência metalinguística.

**Palavras-chave** metáforas, compreensão, análise, intervenção

## Problema da pesquisa

Adaptar e validar dois recursos de avaliação/intervenção ao nível da compreensão da linguagem figurativa/metafórica.

## Procedimentos metodológicos

Os itens, da sua versão italiana, original, foram traduzidos e adaptados em conformidade com a língua português europeu. Foram cumpridos os procedimentos previstos para a sua tradução e adaptação.

## Enquadramento teórico

A metáfora é vista como uma forma de conflito semântico induzido pela combinação anómala dos significados convencionais dos seus principais constituintes – tenor (teor) e veículo - e a compreensão da metáfora é enquadrada como uma habilidade metassemântica baseada na análise desses significados (Gombert 1990, in Pinto et al, 2006).
Numa metáfora, o *veículo* é a figura linguística em si mesma, isto é, a imediata imagem que incorpora ou "carrega" o tenor (o tema ou teor da metáfora). A interação dos resultados do veículo e o teor dão sentido à metáfora.
Os autores propõem um referencial funcionalista piagetiano, baseado no último modelo de equilíbrio de Piaget (1975), para analisar como esse conflito semântico pode ser enfrentado e resolvido por crianças no período de desenvolvimento considerado.
Compreender metáforas é uma "coisa para crianças" ou não? Os autores consideram que sim, desde que se apresentem metáforas semelhantes às que as crianças dessa idade produzem espontaneamente e que um "jogo" seja estabelecido com elas. Compreender e saber explicar o significado de metáforas é uma habilidade complexa, cuja relevância foi percebida por vários setores da psicologia (psicologia cognitiva, psicolinguística, psicologia do desenvolvimento, psicanálise e outras correntes teóricas da psicologia clínica, psicologia social, psicologia do desporto, etc.), gerando, há mais de quarenta anos, uma vasta literatura científica.

## Principais resultados (conseguidos ou esperados)

## Os recursos

**TCM**

Trata-se de um instrumento de papel e lápis, composto por 12 itens subdivididos em 2 grupos de metáforas:
De um ponto de vista estrutural, o TCM é composto por duas partes, correspondentes a dois tipos diferentes de metáforas, denominadas "físico-psicológicas" e "concetuais".
12 itens foram construídos, divididos simetricamente em 6 itens contendo metáforas físico-psicológicas e 6 itens contendo metáforas concetuais
Exemplos
Metáforas físico-psicológicas

1. O guarda prisional é uma rocha (adaptado de Winner, Rosentiel, & Gardner, 1976, in Pinto et al. 2006);

Metáforas concetuais

1. A família é um guarda-chuva (adaptado de Evans, & Gamble, 1988, in Pinto et al. 2006 ).

## Principais resultados (conseguidos ou esperados)-

**TCM Júnior**

É um teste de papel e lápis, composto por 25 itens, apresentados de forma lúdica, sendo 12 frases e 4 histórias breves (para cada história, existem entre 3 a 4 questões).
Como exemplo, temos:
Frases:
1. " A lua é uma lâmpada.";

História breve:

1. "Era uma vez um menino chamado Filipe. Uma manhã, o Filipe voou com o seu pai para longe, para o porão da casa. O pai abre a porta do porão e Filipe vê a noite e começa a ter medo. Então decide fugir e foge. O pai diz à mãe, "O Filipe é um comboio"".

Questões:
a) O que achas que quer dizer "o Filipe voou com o seu pai para longe"?;
b) O que achas que quer dizer "Filipe vê a noite e começa a ter medo"?
c) O que achas que quer dizer "O Filipe é um comboio"?

O TCM júnior permite apreender as características típicas do ponto de vista do raciocínio e das competências lexicais da faixa etária visada pela prova.
Para além de poder funcionar enquanto ferramenta de avaliação, será um instrumento útil de intervenção para o educador.

## Considerações finais

A data, os recursos estão a ser a aplicados, com vista à sua validação empírica.

## Referências

1. Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2008). *TCM Junior. Test di comprensione delle metafore. Scuola dell'infanzia e scuola primaria*. Roma. Carocci editora.
2. Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2006). *TCM. Test di comprensione delle metafore. Scuola elementare e scuola media*. Roma. Carocci editora.
3. Figueira, A. P. C., Bastos, L., Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (sd). *TCM junior. Teste de compreensão de metáforas. Para crianças dos 4-6 anos de idade*.
4. . Figueira, A. P. C., Bastos, L., Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (sd). *TCM. Teste de compreensão de metáforas. Para crianças dos 9-14 anos de idade*.
5. https://www.pintomatel.com/
6. https://www.facebook.com/MATEL-LLP-European-project-1593940834180210/

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Protocolo de avaliação das habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes: resultados preliminares

## Área temática 19 -Linguagem, comunicação e suas alterações

**Aila Narene Dahwache Criado Rocha[1] | Mayara de Paiva Santos[2] | Camila Boarini dos Santos[3] | Jáima Pinheiro de Oliveira[4] | Danielle dos Santos Cutrim Garros[5]**
Universidade Estadual Paulista - UNESP

## Resumo

O objetivo foi construir um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de crianças e adolescentes com necessidades complexas de comunicação na área da Terapia Ocupacional. Este estudo seguiu as seguintes etapas metodológicas:1) Estabelecimento da estrutura conceitual; 2) Definição dos objetivos e do público-alvo; 3) Construção dos itens e escalas de resposta; 4) Seleção e organização dos itens; 5) Estruturação do instrumento; 6) Validade de Conteúdo; e 7) Pré-teste. Como resultado foi possível construir um protocolo, com 150 questões, sensível a avaliar as habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional.

**Palavras-chave** **Avaliação, Comunicação Alternativa, Terapia Ocupacional**

## Problema da pesquisa

Como construir um instrumento próprio da Terapia Ocupacional para avaliar as habilidades comunicativas de crianças e adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional?

É possível considerar neste protocolo o desempenho comunicativo nos contextos e ambientes que envolvem a escola, o domicilio e os serviços de saúde?

## Apoio

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – CNPQ

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília

## Enquadramento teórico

Segundo Manzini, Assis e Martinez (2019) o trabalho da Terapia Ocupacional na Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) não se restringe apenas á confecção e uso de recurso, este profissional deve propor intervenções abrangentes direcionadas por uma criteriosa avaliação que investigue as habilidades físicas, cognitivas, sensoriais e emocionais do sujeito; o perfil ocupacional do mesmo; os diferentes contextos e ambientes que desenvolve suas ocupações; identificar seus parceiros de comunicação; escolher o recurso de CSA mais adequado; treinar o paciente e seus parceiros de comunicação; e acompanhar todo o processo realizando reavaliações.

## Procedimentos metodológicos

Este estudo seguiu as seguintes etapas metodológicas:1) Estabelecimento da estrutura conceitual; 2) Definição dos objetivos e do público-alvo; 3) Construção dos itens e escalas de resposta; 4) Seleção e organização dos itens; 5) Estruturação do instrumento; 6) Validade de Conteúdo; e 7) Pré-teste. A primeira versão do instrumento foi encaminhada para dois juízes, com experiência na área de Terapia Ocupacional, Educação Especial e Comunicação Alternativa. A partir das sugestões propostas foram realizadas alterações, originando a segunda versão. Seguindo com a validação semântica por profissionais e familiares, adequando-o para a terceira versão do instrumento intitulado “Avaliação das Habilidades Comunicativas de Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional” visando identificar as habilidades comunicativas de crianças com necessidades complexas de comunicação de 3 a 18 anos.

## Principais resultados

Foi elaborado um instrumento de avaliação intitulado “Avaliação Das Habilidades Comunicativas De Crianças e/ou Adolescentes na área da Terapia Ocupacional”, direcionado ao público de crianças e/ou adolescente de idade entre 3 a 18 anos, identificando as habilidades comunicativas durante suas atividades nos seus contextos domiciliar, escolar e clinico. O instrumento está estruturado da seguinte forma: Seção 1- Identificação (66 questões); Seção 2- Ocupação (63 questões); Seção 3- Fatores do Cliente (24 questões); Seção 4- Habilidades de Desempenho (52questões); Seção 5- Contexto e Ambiente (11 questões).

Devido às alterações de rotina provenientes da Pandemia da COVID 19 não foi possível à execução de todas as etapas do projeto inicial da pesquisa. Fato que causou interferência na fase de validação de conteúdo, e na fase de pré-teste que foi impossibilitada de acontecer.

## Considerações finais

Conclui-se que os procedimentos permitiram construir um protocolo sensível a avaliar as habilidades comunicativas de crianças e/ou adolescentes com necessidades complexas de comunicação, a partir do delineamento do perfil ocupacional. Contudo, é necessário a continuidade do estudo, para concluir o pré-teste e finalizar o processo, prejudicado pela necessidade de distanciamento social promovido pela Pandemia da COVID 19.

## Referências

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). (2015). Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo - Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 3ª ed. traduzida. P.1-49. https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26iespp1-49

MANZINI, M. G., & MARTINEZ, C. M. S. (2019). Terapia ocupacional e comunicação alternativa em contextos de desenvolvimento humano. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2057

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Consciência fonológica em língua galega

## Educação Infantil

**Domenech | Fernández | García**
Mestres da Conselheria de Educação da Galiza

### Resumo

Este recurso didático surge pela escassez de material existente em língua galega em relação à consciência fonológica. São muitos os de estudos que indicam que o trabalho das habilidades fonológicas resulta chave para a posterior aprendizagem da lecto-escritura. O material está pensado para inicializar-se na consciência fonológica na etapa de infantil como passo prévio para a aprendizagem da lecto-escritura, mas também para intervir as necessidades que puder apresentar o alunado com dificuldades neste âmbito da linguagem.

**Palavras-chave** *educação infantil - língua galega - consciência fonológica*

### Problema da pesquisa

A falta de recursos didáticos em galego é uma das muitas causas que estão a dificultar o seu ensino. Os mestres galegos estão obrigados a usar material em castelhano incluso para desenvolver algum âmbito da língua galega. Isto é o que está a ocorrer com a consciência fonológica. É muito frequente que o professorado galego não contemple o trabalho de aqueles fonemas do galego que não existem no castelhano ou utilize um léxico não galego que limita a reprodução cultural e linguística. A escassez de material didático impede ter referências para a criação de novos recursos.

### Enquadramento teórico

A consciência fonológica é a capacidade de representar e manipular mentalmente as unidades que compõem a linguagem oral, independentemente do seu significado (Jiménez et al., 2019). As palavras escritas estão formadas por letras ou grafias que se associam a um ou vários sons. Quando estamos a ler as grafias estamos a transformá-las em sons. Quando estamos a escrever há que percorrer o caminho oposto, isto é, transformar os sons em grafias, é dizer, o princípio alfabético. Estudos como o de Suárez-Coalla et al. (2013) sinalizam que a consciência fonológica é o melhor preditor da leitura aos 4 anos. Aliás, trabalhos experimentais aportaram dados de que o desenvolvimento destas habilidades a idades precoces facilita a aquisição da leitura (Defior, 2008). Este é o primeiro motivo que justifica a criação deste material, o qual trata de oferecer ferramentas que facilitem aos docentes o trabalho da consciência fonológica como passo anterior à aprendizagem da alfabetização em língua galega. Além disso, estes recursos didáticos também se poderão usar com o alunado com dificuldades nos processos de alfabetização.

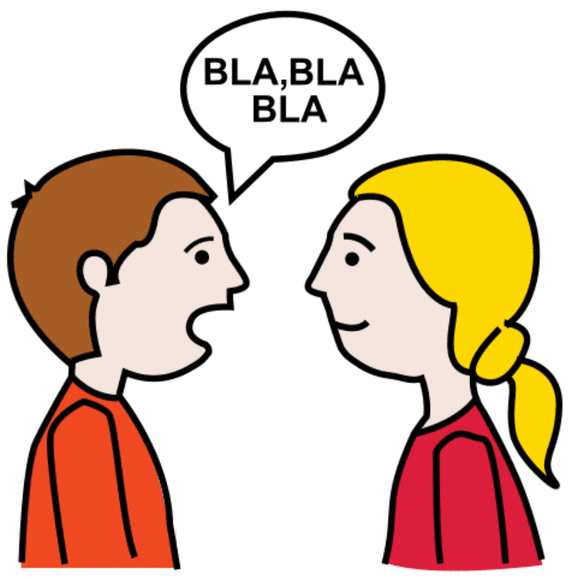



**Fig. 1** Representação da fala em pictograma ARASAAC

### Procedimentos metodológicos

Para a elaboração deste recurso didático foi criado um grupo de trabalho de 5 mestres do ensino público da Galiza. O atual contexto da pandemia COVID-19 fez que todas as comunicações realizadas entre os membros do grupo se realizaram a través de ferramentas on-line. Os materiais estão elaborados com o programa Canva, utilizando pictogramas ARASAAC, com licença Creative Commons BY-NC-SA.

### Principais resultados (conseguidos ou esperados)

Com este material pretende-se oferecer um método sequenciado além de motivador para o alunado. Espera-se facilitar e impulsionar o trabalho dos mestres de Educação Infantil em relação à consciência fonológica e, por tanto, prevenir dificuldades ligadas aos processos de alfabetização. Reduzindo estas dificuldades espera-se que aumentem os níveis de competência em leitura e escritura em galego.

### Considerações finais

Este trabalho não deve ficar na sua mera criação senão que se intentará divulgar para favorecer o seu uso nas aulas galegas. Igualmente, estará aberto a possíveis modificações com a finalidade de melhora-lo ou adaptá-lo aos diferentes dialetos galegos e incluso ao português.

### Referências

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. Infancia y aprendizaje.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y aprendizaje.

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

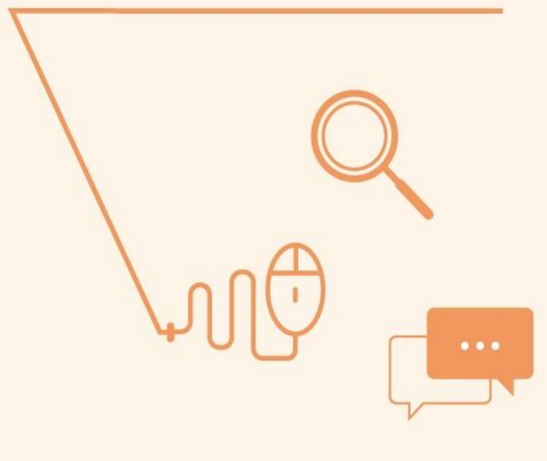
# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire



# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 11 - MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Perfil psicomotor de crianças em vulnerabilidade

**Área temática 11 – Modelos e Práticas de Avaliação**

**Aila Narene Dahwache Criado Rocha*, Fernanda Dias Ferraz Soriano**, Camila Boarini dos Santos***, Karen Regiane Soriano****, Julia Fabbri Assolini*****, Rubiana Cunha Monteiro******

*Professora Assistente Doutora – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), **Mestranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), ***Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), **** Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), *****Graduanda em Terapia Ocupacional – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), ******Terapeuta Ocupacional – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

## Resumo

O objetivo foi identificar o perfil psicomotor de crianças em situação de vulnerabilidade. Participaram deste estudo 22 estudantes atendidos numa instituição de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os participantes foram avaliados por meio da Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto. Para a análise dos dados calculou-se a pontuação seguindo o estabelecido pelo instrumento, sendo posteriormente realizada a análise estatística descritiva. Os resultados deste estudo identificaram que somente a motricidade global foi superior à média da idade cronológica dos participantes, já o domínio esquema corporal, obteve um escore inferior no teste.

**Palavras-chave** ***Vulnerabilidade social, Infância, Psicomotricidade, Desenvolvimento Motor.***

## Problema da pesquisa

Este estudo teve por objetivo identificar o perfil psicomotor de crianças em situação de vulnerabilidade.

## Enquadramento teórico

O desenvolvimento motor na infância é o ato de adquirir uma ampla variedade de habilidades motoras que possibilitam à criança um domínio abrangente do seu corpo em diferentes posturas, se locomover de diversas formas como: andar, correr e saltar, e manipular diferentes objetos, receber ou arremessar uma bola e escrever, por exemplo. Essas habilidades básicas são necessárias na condução de suas rotinas diárias, tanto em casa como na escola. Esta declaração é reafirmada por outros autores, na qual dissertaram que as habilidades motoras básicas são essenciais, pois fornecem base para a aquisição de habilidades especializadas como jogos, esportes, dança e atividades de vida diária.

As crianças em situação de vulnerabilidade social estão expostas a inadequadas situações de desenvolvimento devido, na maioria das vezes, a falta de acesso a recursos socioculturais, bem como a serviços de saúde, a moradia em bairros com baixa oferta de serviços públicos e espaços de lazer. Podemos começar a visualizar, portanto, que essas condições inadequadas para o desenvolvimento infantil, associadas a falta de habilidades básicas citadas anteriormente afetam negativamente o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças.

## Procedimentos metodológicos

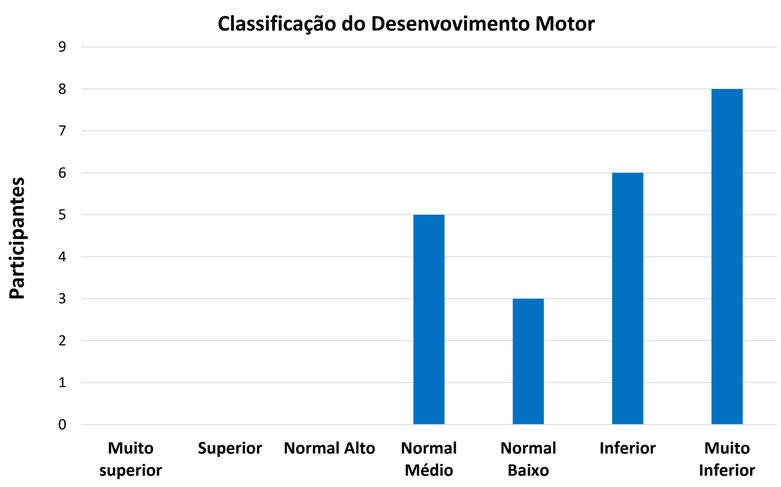
Este estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, respeitando as prerrogativas da resolução nº 510/16 do CONEP que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, tendo parecer favorável sob número 2.179.623, CAAE:55969516.5.0000.5406.

A pesquisa realizada em uma instituição filantrópica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil, que atende crianças em vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes e que necessitam de cuidados no período contrário ao da escola. Os critérios de inclusão para este estudo foram que as crianças deveriam ter entre 5 e 9 anos de idade, estarem frequentando o Ensino Fundamental I e, no período contrário à escola, frequentar a instituição. Já os critérios de exclusão foram de que crianças que apresentassem deficiências físicas e/ou sensoriais não participassem do estudo, assim como aquelas cujos pais e/ou responsáveis não concordassem com sua participação. Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002) que é composta por testes de motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade para a faixa etária de 2 a 11 anos. A aplicação da escala foi realizada individualmente com duração de aproximadamente 50 minutos. Para a análise dos dados primeiramente foi calculado a pontuação de cada participante na EDM, seguindo a pontuação estabelecida pelo instrumento. Após a análise deste, os dados foram compilados no *Microsoft Excel* e, posteriormente, foi realizada análise estatística descritiva.

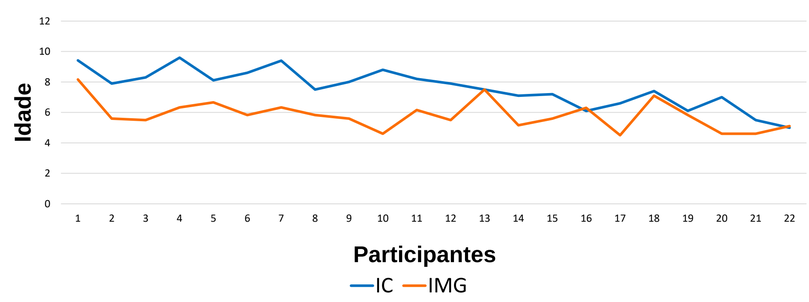
## Principais resultados

O estudo contou com 22 crianças pertencentes a faixa etária entre 5 e 9 anos. Tratando-se de 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, tendo como idade média 7 anos e 2 meses. Em relação a Idade Motora Geral dos participantes os resultados desse estudo identificaram que 86,36% das crianças apresentaram idade motora geral inferior à idade cronológica, ou seja, que as crianças participantes desse estudo apresentaram um atraso em seu desenvolvimento motor. Sendo que dessas 22 crianças participantes, 8 apresentaram desenvolvimento motor geral “muito inferior”, 6 manifestaram desenvolvimento “inferior”, 3 “normal baixo” e 5 normal médio”. Em relação ao desenvolvimento, identificou-se que 14 crianças apresentaram desenvolvimento inferior ou muito inferior.
Quando especificado as áreas de desenvolvimento motor os resultados indicam que em relação a motricidade global 9 das 22 crianças apresentaram a motricidade global menor que sua idade cronológica, por outro lado, em relação a motricidade fina, os resultados identificaram que 18 das 22 crianças apresentaram tal componente menor que sua idade cronológica.

*Desenvolvimento motor geral dos participantes*




*Idade motora geral dos participantes*




## Considerações finais

Uma parcela significativa dos participantes deste estudo apresentou idade motora inferior a idade cronológica, os resultados podem indicar que as condições de qualidade e quantidade de oportunidades de estimulação são extremamente importantes para adquirir habilidades motoras. Em vista disso, é fundamental acompanhar o desenvolvimento motor da criança e, se necessário, planejar intervenções que favorecerão o processo de escolarização e desenvolvimento da criança, pois estes podem oferecer benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante em situação de vulnerabilidade social.

## Referências

Fonseca, F. F., Sena, R. K. R., Santos, R. L. A., Dias, O. V., & Costa, S. M. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Rev. Paul. Pediatr., 31 (2)*, 258-264. https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019

Haywood, K. M. & Getchell, N. (2014). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2018). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child Care Health Dev., 38 (3)*, 305-315. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x

Nobre, G. C., Valentini, N. C., & Nobre, F. S. S. (2018). Fundamental motor skills, nutritional status, perceived competence, and school performance of Brazilian children in social vulnerability: Gender comparison. *Child Abuse & Neglect, 80*, 335-345. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.007

Rosa Neto, F. (2002). *Manual de Valiação Motora*. Porto Alegre: Artmed

Santos, S., Dantas, L. & Oliveira, J. A. (2004). Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Rev. Paul. Educ. Fís., 18*, 33-44.

Zajonz, R, Bombarda, A. & Valentini, N. (2008). A influência de fatores ambientais no desempenho motor e social de crianças da periferia de porto alegre. *Rev. Educ. Fís., 19 (2)*, 159-171.

.

## Apoio

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Determinantes da retenção escolar: Papel das componentes psicossociais

Modelos e práticas da avaliação

**Zafira Sidali[1] Joana Pipa[2], & Francisco Peixoto[2]**

[1] ISPA – Instituto Universitário
[2] CIE – ISPA, ISPA – Instituto Universitário

## Enquadramento teórico

A retenção escolar é a prática de manter um aluno no mesmo nível de ensino por um ano adicional devido aos baixos resultados académicos (Rebelo, 2009).

A aplicação desta prática varia consoante os países e contextos (Goos, 2013). Para além do rendimento académico, as crenças dos professores sobre a retenção bem como a sua percepção e a percepção do aluno face a outros factores, nomeadamente fatores psicossociais, também poderão potenciar a retenção escolar (Bonvin et al., 2008).

A literatura aponta alguns preditores comuns para a retenção escolar como, por exemplo, a etnia, baixo estatuto sociocultural, o género, entre outros (Davoudzadeh et al., 2015; Klapproth & Schaltz, 2015). Ainda, já antes da retenção, é possível observar uma diminuição em fatores como: autoestima, interesses e motivação para a aprendizagem (Kretschmann et al., 2019).

**O presente estudo tem como objetivo estudar o papel das componentes afetivas, nomeadamente a relação entre pares, o envolvimento escolar e a motivação, na retenção escolar em alunos do 5º e 7º ano de escolaridade.**

## Procedimentos metodológicos

- **801 estudantes portugueses** do 5º e 7º ano. (M= 11.84, DP=1.40, 49% raparigas)
- **31 estudantes repetiram o ano** (taxa de retenção em cada escola variou entre 0% e 49%)
- Escolaridade dos pais: 20% com escolaridade até ao 9º ano; 24% com ensino secundário; 56% com ensino universitário.
- Os participantes preencheram a Escala de Orientações Motivacionais (Pipa et al., 2016), a Escala de Identificação dos Alunos com a Escola (OECD, 2000; Voelkl, 1996) e duas tarefas sociométricas para avaliar a aceitação social (intervalos e trabalho de grupo).
- Os dados foram recolhidos antes da retenção escolar, nomeadamente entre os meses de maio e junho de 2019.

## Principais resultados

Das variáveis demográficas (sexo, idade, escolaridade dos pais, taxa de retenção da escola) apenas o sexo foi significativo: os alunos do sexo masculino possuem uma maior probabilidade de retenção escolar (b=1.96; odds=7.12).

| | | B(SE) | Lower | Odds | Upper |
|---|---|---|---|---|---|
| Motivação | Tarefa | -0.03 (0.33) | 0.49 | 0.97 | 1.86 |
| | Auto-valorização | -0.37 (0.34) | 0.34 | 0.69 | 1.33 |
| | Auto-defesa | 0.23 (0.32) | 0.67 | 1.25 | 2.38 |
| | **Evitamento** | **0.59 (0.28)** | **0.99** | **1.80** | **3.05** |
| Identificação com a escola | Inclusão | 0.70 (0.41) | 0.94 | 2.01 | 4.67 |
| | Aceitação | -0.13 (0.35) | 0.45 | 0.88 | 1.79 |
| | Valorização | -0.13 (0.35) | 0.45 | 0.88 | 1.76 |
| Relação entre pares | **Intervalos** | **1.10 (0.55)** | **1.09** | **3.00** | **9.42** |
| | **Trabalhos de grupo** | **-1.93 (0.60)** | **0.04** | **0.15** | **0.44** |

Uma maior orientação para o evitamento está associada à retenção escolar

Uma maior aceitação pelos pares está associada à retenção escolar
**MAS**
Uma menor escolha pelos pares para a realização de trabalhos escolares está associada à retenção escolar

**Figura 1.** Resultados da regressão logística para as componentes psicossociais

## Considerações finais

- Relativamente às características sociodemográficas, no contexto português, também os rapazes têm uma maior probabilidade de serem retidos (e.g.,Davoudzadeh et al., 2015; Klapproth & Schaltz, 2015).
- Para além do rendimento académico, antes de repetir o ano, os alunos apresentam já algumas fragilidades em variáveis motivacionais (Kretschmann et al., 2019) e na relação entre pares.

**Estes resultados enfatizam a associação entre as componentes psicossociais e o sucesso académico do alunos, sugerindo a importância de se estar atento à evolução das componentes afectivas longo do percurso escolar dos alunos, nomeadamente aquando da tomada de decisão sobre a sua retenção.**

## Referências

Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement, 19(1*), 1-19.

Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., & Grimm, K. J. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*, 183-192.

Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, *57*(1), 54-84.

Klapproth, F., & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(1), 119-136.

Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019, April 4). Effects of Grade Retention on Students' Motivation: A Longitudinal Study Over 3 Years of Secondary School. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000353

Pipa, J., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches (2016). The Goal Orientations Scale (GOS): Validation for Portuguese students. *European Journal of Developmental Psychology, 14*, 477-488 doi:10.1080/17405629.2016.1216835

Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27-52

Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 760-770. doi:10.1177/0013164496056005000

UIDP/04853/2020; UIDB/04853/2020;
SFRH/BD/132195/2017

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

# ÁREA TEMÁTICA 12 - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Inclusión del alumno con TEA. Estrategias de aula y centro

Área 12 - Necesidades Educativas Especiales

**Santiago López Gómez, Patricia Mª Iglesias-Souto, Eva Mª Taboada Ares, Cristina Quiroga Bernardos, Rosa Mª Rivas Torres.**

Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

La inclusión de las personas con TEA supone un reto para toda la comunidad educativa e implica la supresión de barreras tanto para el acceso, como para la participación y el aprendizaje. El objetivo de este trabajo es identificar y describir algunas de las medidas utilizadas a nivel de alumno, aula y centro para su inclusión educativa. Se revisaron las publicaciones sobre el tema en los últimos 10 años y se sintetizaron las aportaciones de cursos recientes sobre inclusión. Los resultados de este estudio confirman que existen diferentes medidas y propuestas de trabajo que contribuyen a que la inclusión del alumnado con TEA sea posible proporcionándole un tratamiento educativo personalizado, pues conllevan que la comunidad educativa se adapte a este alumnado, y no al revés.

**Palabras-clave** TEA, Intervención psicoeducativa, Respuesta inclusiva.

## Introducción

El trastorno del espectro del autismo (TEA) ha sido objeto en las últimas décadas de una gran visibilidad. Tiene como características esenciales la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales, junto con un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses.

En el contexto escolar (tanto en el aula y como en el centro) se aprecian cambios en el modelo de intervención en el TEA. En la actualidad se trabaja con estrategias y modelos más precisos e inclusivos, que buscan detenerse en cada alumno, con el objetivo principal de dar reconocimiento y valoración a la diversidad del alumnado y de sus necesidades (especiales o no). Se pretende comprender la singularidad para generar oportunidades para atender a la diversidad.

## Objetivo

Identificar y describir las medidas utilizadas a nivel de alumno, aula y centro para la inclusión educativa del alumnado con TEA.

## Método

Se realizó una búsqueda bibliográfica (años 2010-2020) de identificación de medidas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante: (i) la revisión de literatura especializada sobre el TEA (artículos) en bases de datos de Psicología y Educación, y (ii) el análisis de manuales y libros sobre TEA e intervención e inclusión educativa en TEA/NEE.

## Resultados

### Medidas de inclusión a nivel del alumno

La principal medida relacionada con este nivel es considerar la individualidad del alumno y no ofrecer lo mismo para todos. Destaca la mejora del proceso comunicativo, que abre puertas a otras posibilidades educativas. Fomentar la comunicación va a suponer la posibilidad de reducir la ansiedad y la frustración a la vez que se favorece la interacción y el bienestar emocional.

### Medidas de inclusión a nivel de aula

El alumno con TEA precisa de un ambiente muy estructurado, predecible y fijo, con una distribución del espacio en diferentes zonas y con mínimos distractores. Las estrategias comunicativas, los aspectos que se quieren trabajar y las ayudas que precisa, deben tratar de potenciar al máximo la autonomía personal. Es necesario considerar la ayuda permanente de elementos visuales y el uso de sistemas pictográficos en todos los ámbitos.

Una herramienta interesante es la Estrategia de Programación Multinivel (EPM), que pretende flexibilizar el currículum para que todos quepan en él. La enseñanza multinivel se basa en que todos los alumnos trabajan los mismos contenidos base (aquellos que todos deben aprender), pero con distinta graduación de profundidad, a partir de sus conocimientos previos.

También es importante el uso de metodologías activas y cooperativas. En este sentido se proponen diversas técnicas como agrupamientos flexibles, tutorización entre iguales, apoyo transaccional y grupos cooperativos, entre otros, así como las técnicas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

### Medidas de inclusión a nivel de centro

Debemos partir de la implicación de todos los profesionales hacia la totalidad del alumnado, conociendo las características del mismo. Destaca la importancia de que toda la comunidad educativa tenga conocimientos de los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC), que serán útiles para realizar visitas previas a otras dependencias, o en los cambios de centro docente, así como en los cambios de aula (curso).

## Discusión

La inclusión no es una realidad si se trata a los alumnos con TEA con los mismos programas que al alumnado con otras discapacidades, como en muchas ocasiones se viene haciendo (Arce, 2013; Montalva et al., 2012). De ahí la necesidad de desarrollar medidas (estructurando los tiempos, y espacios, metodologías, materiales y evaluaciones) para promover específicamente su inclusión educativa (Peirats y Vidal, 2016). Esta debe ser el resultado de la sintonía, coordinación y colaboración entre el personal docente, los servicios de orientación, la familia y, de ser el caso, los servicios sanitarios y otras organizaciones especializadas que participen en su atención.

## Referencias

- Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del especto de autismo: análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *ACLPP Informa, 30*, 15-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351717
- Montalva, N., Quintanilla, V., & Solar, P. (2002). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología en Infancia y Adolescencia, 23*(1), 50-78.
- Peirats, J. y Vidal, M.I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Aloma, 34*(1), 71-80. http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/280/193

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Indicadores tempranos del TDAH del tipo desatento en la infancia. Una revisión.

Área 12 - Necesidades Educativas Especiales

**Lara Rodríguez Vázquez*, Patricia Iglesias Souto*, Rosa Mª Rivas Torres, Santiago López Gómez ***
*Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

El TDAH es uno de los trastornos con mayor tasa de prevalencia y con mayor incidencia en las aulas. Se estima que alrededor de 1 o 2 niños/as por aula presentan este trastorno, aunque con frecuencia sus síntomas pasan desapercibidos, de manera especial en la presentación con predominio de falta de atención, puesto que el perfil de TDAH al que solemos prestar atención es el hiperactivo-impulsivo considerando las molestias que suelen causar en el aula. El objetivo de este trabajo es describir los principales indicadores tempranos que pueden evidenciar el trastorno para realizar un diagnóstico temprano con el fin de intervenir y minimizar los síntomas futuros del alumnado, optimizando, tanto su desarrollo como sus aprendizajes. Se ha realizado una revisión sistemática en las bases de datos Scopus y Wos, con el fin de analizar los resultados más significativos de dichas publicaciones de los últimos 5 años. Tras el análisis de los documentos seleccionados se encontraron varios indicadores a tener en cuenta. Concretamente, el bajo peso al nacer, lo mismo que nacer durante la primavera pueden ser factores de peso. Igualmente, presentar desde la primera infancia problemas en la inhibición, memoria de trabajo y tiempo de respuesta apunta hacia problemas con el TDAH desatento. La personalidad tímida, irascible y con poca estabilidad emocional también indica un TDAH latente.

**Palavras-chave** *TDAH, trastorno de la atención, indicadores tempranos.*

## Objetivo

El objetivo de este estudio es identificar los indicadores tempranos del TDAH con predominio de déficit de atención para ayudar a detectarla población con riesgo.

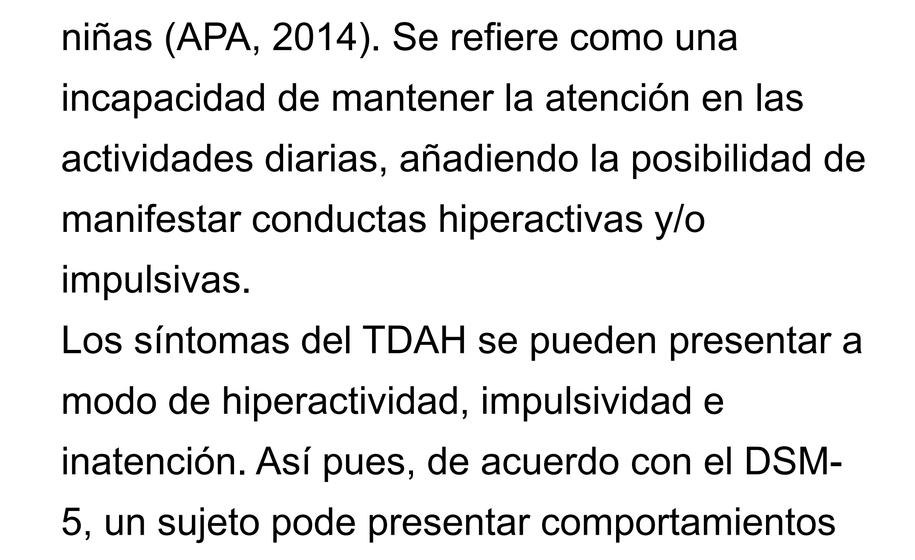
La identificación de trastornos en la infancia y su sintomatología es una de las tareas más complejas que se le pode exigir a un profesional del ámbito de la educación. Esto es debido a que en las etapas escolares el alumnado manifiesta comportamientos muy diferentes entre sí, por lo que muchos de ellos se pueden considerar como una variante normal de su estado evolutivo. El Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos con mayor prevalencia en la población escolar, afectando aproximadamente a un 3% de estudiantes menores de siete años, siendo más común en niños que en niñas (APA, 2014). Se refiere como una incapacidad de mantener la atención en las actividades diarias, añadiendo la posibilidad de manifestar conductas hiperactivas y/o impulsivas.

Los síntomas del TDAH se pueden presentar a modo de hiperactividad, impulsividad e inatención. Así pues, de acuerdo con el DSM-5, un sujeto pode presentar comportamientos de uno o de otro ámbito o incluso de todos ellos. Esto provoca que se consoliden tres subtipos de TDAH muy diferenciados.

## Método

Se consultaron dos bases de datos de gran importancia dentro del ámbito educativo y de la psicología: WOS y Scopus (Fig. 1). El período de busca se realizó en el mes de abril del 2020. En cuanto a los términos de búsqueda es necesario decir que se realizó primero en español, pero al no obtener resultados se decidió emplear también el inglés para identificar un mayor número de documentos y ampliar los recursos de los que disponemos. Estos se aplicaron de forma combinada en ambas bases empleando el operador AND: “ADHD” en Título AND “Children” en Tema AND “Predictor” en Título.

Figura 1. Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Estudios.




## Resultados

Los indicadores identificados pueden agruparse en tres áreas:

1) Condiciones del nacimiento. Se encontraron dos indicadores principales: el peso al nacer (Petterson et al., 2015) y la estación en la que la madre dio a luz (Zhang et al., 2018).

2) Déficits neuropsicológicos. El TDAH se asoció con alteraciones en las funciones ejecutivas, tales como la inhibición, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la variabilidad del tiempo de reacción y la desregulación emocional (Korzeniowski, 2011; Sjöwall y Thorell, 2017).

3) Temperamento. Cheung et al. (2015) relacionaron el TDAH se relacionó tanto con síntomas internalizantes, la ansiedad y la baja estabilidad emocional, como externalizantes, tales como la oposición y los problemas sociales. Otros indicadores fueron: rechazo o falta de conexión con los pares en la primera infancia (O´Neil et al., 2017) y retraimiento social (Lora-Muñoz y Moreno, 2016).

**Referencias**

Korzeniowski, C.G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología, 7*(13), 7-26.

Lora-Muñoz, J.A. e Moreno, I. (2016). Negativismo, ansiedad, y retraimiento social como predictores de la sintomatología del déficit de atención con hiperactividad. *Psicología Conductual,24*(1), 107-125

O´Neil, S., Rajendran, K., Mahabubani, S.M. e Halperin, J.M. (2017). Preschool Predictors of ADHD Symptoms and Impairment During Childhood and Adolescence. *Current Psychiatry Reports,19*(95). https://doi.org/10.1007/s11920-017-0853-z

Pettersson, E., Sjölander, A., Almqvist, C., Anckarsäter, H., D'Onofrio, B.M., Lichtenstein, P. e Larsson, H. (2015). Birth weight as an independent predictor of ADHD symptoms: A within-twin pair analysis. *Child Psychol Psychiatry, 56*(4), 453-459. https://doi.org/10.1111/jcpp.12299

Sjöwall, D., Bohlin, G. Rydell, A.M. e Thorell, L. (2017). Neuropsychological deficits in preschool as predictors of ADHD symptoms and academic achievement in late adolescence. *Child Neuropsychology. 23*(1), 111-128. https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1063595

Zhang, C., Brook, J.S., Leukefeld, C., De La Rosa, M. e Brook, D.W. (2018). Season of Birth: A Predictor of ADHD symptoms in Early Midlife. *Psychiatry Research, 267*, 243-248. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.05.056

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Predictores psicolingüísticos de la dislexia evolutiva

Área 12 - Necesidades Educativas Especiales

**Cristina Quiroga Bernardos, Santiago López Gómez, Eva Mª Taboada Ares.**
Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

Detectar los indicadores de riesgo de la dislexia y poner en práctica programas de prevención lo más tempranamente posible es un tema prioritario, ya que aumenta la efectividad de cualquier tratamiento y minimiza el impacto potencial del trastorno en la etapa de escolarización del alumno disléxico. El objetivo de este trabajo es identificar los predictores psicolingüísticos tempranos de la dislexia evolutiva. Se revisaron las publicaciones sobre el tema en los últimos 10 años y se sintetizaron las aportaciones de 38 publicaciones. Los resultados de esta revisión confirman que es posible predecir qué niños desarrollarán dislexia antes de la instrucción lectora.

**Palabras clave:** dyslexia, specific reading disability, phonological skills, predictor.

## Introducción

La dislexia evolutiva es un trastorno específico del aprendizaje del lenguaje escrito que se identifica en niños con inteligencia y habilidades sensoriales normales y se caracteriza por dificultades en el reconocimiento seguro y fluido de las palabras, lo que ocasiona una lectura imprecisa y/o lenta (Suárez-Coalla et al., 2013). Esta problemática no se diagnostica hasta que se observa que un niño no ha aprendido a leer como se esperaba –en segundo grado o más tarde por lo general-, cuando el momento óptimo para la intervención ha pasado, lo que algunos autores han denominado la "paradoja de la dislexia" (Ozernov-Palchik y Gaab, 2016). La importancia de la detección temprana deriva en una intervención más oportuna, aumentando la efectividad de cualquier tratamiento y minimizando el impacto potencial del trastorno en la etapa de escolarización del alumno disléxico.

## Objetivo

Identificar y describir los predictores psicolingüísticos tempranos de la dislexia evolutiva.

## Método

Se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos relevantes en el ámbito de la Psicología y de la Educación (PsycINFO, Medline, Web of Science, Eric y SCOPUS) y una búsqueda manual, a lo largo de todo el trabajo, para acceder al material no incluido en las bases electrónicas. Se estableció un periodo de análisis de diez años, desde enero de 2010 hasta agosto de 2020.

## Resultados

El rastreo bibliográfico permitió identificar 38 investigaciones que apuntan hacia diversos predictores psicolingüísticos en la dislexia evolutiva. Concretamente, señalan la estrecha relación entre la adquisición de la lectura y tres habilidades fonológicas: i) habilidades de conciencia fonológica, ii) memoria a corto plazo verbal y iii) acceso rápido al léxico fonológico. Asimismo, el conocimiento del alfabeto resultó ser una habilidad psicolingüística especialmente relevante para predecir el éxito lector.

### Conocimiento del alfabeto

El conocimiento del alfabeto constituye uno de los mejores predictores tempranos de la dislexia evolutiva en etapas previas a la enseñanza formal de la lectura. Los estudios longitudinales sobre la predicción de la dislexia han demostrado que un buen desarrollo temprano de esta habilidad disminuye drásticamente la probabilidad de un diagnóstico de dislexia posterior.

### Conciencia fonológica

De forma sistemática se obtiene que, en la etapa de Educación Infantil, esta habilidad es un factor confiable para predecir el desarrollo lector y las dificultades de lectura posteriores, por lo que hay consenso en asumir que es uno de los marcadores tempranos que discriminan entre los niños que más tarde se convertirán en disléxicos o en lectores típicos. No obstante, parece que este factor tiene más influencia en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectoescritura y deja de ser un indicador de las diferencias individuales en los primeros años de la escuela primaria debido al temprano efecto techo, especialmente en los idiomas transparentes.

### Velocidad de denominación:

La evidencia sostiene que esta habilidad se puede evaluar antes de que los niños aprendan a leer y es un potente indicador para discriminar entre lectores típicos y otros con dificultades, como los alumnos disléxicos. Se trata de un factor de predicción especialmente sólido en ortografías transparentes, donde las dificultades lectoras se observan más en la fluidez y no tanto en la decodificación de palabras.

### Memoria fonológica:

A pesar de haber sido menos investigada, esta habilidad fonológica implícita juega un papel fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, por lo que ha sido considerada como un predictor del progreso inicial de la lectura.

## Discusión

En la actualidad, la identificación temprana de estudiantes en riesgo de dislexia continúa siendo un desafío educativo internacional. Los estudios apuntan hacia los déficits en el procesamiento fonológico como una señal de alerta frente a la dislexia. Las habilidades psicolingüísticas descritas, pueden ser evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura y utilizarse para predecir dificultades de lectura posteriores con gran precisión (Ozernov-Palchik et al., 2107; Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010).

## Referencias

- Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 7(2), 156-176.
- Ozernov-Palchik, O., Norton, E. S., Sideridis, G., Beach, S. D., Wolf, M., Gabrieli, J. D., & Gaab, N. (2017). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: implications for early screening and theories of reading. Developmental science, 20(5), e12471.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. Infancia y aprendizaje, 36(1), 77-89
-Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(9), 976-987.
-Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 43 (4), 308- 321.

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# O Impacto da Equitação Terapêutica na Criança com Perturbação do Espetro do Autismo

**Área temática: Necessidades Educativas Especiais**

**Autor[1] Filipa Mendes| Autor[2] Maria Celeste de Sousa Lopes**
Afiliação institucional :IESFAFE

## Resumo (100 palavras)

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma desordem neurológica que se caracteriza pela falta de relação interpessoal, dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos e estereotipias, bem como por dificuldades psicomotoras. No seu tratamento é necessária a intervenção de uma equipa multidisciplinar, com recurso a diferentes abordagens terapêuticas. A revisão de literatura comprova que a equitação terapêutica se revela um tratamento adequado, visando um desenvolvimento biopsicossocial. Perante o exposto, o presente estudo objetivou analisar o impacto desta terapia no desenvolvimento da criança autista através de um estudo de caso, com recurso a entrevistas semiestruturadas e grelhas de observação. As principais constatações foram favoráveis e congruentes com a literatura, patenteando que a equitação terapêutica coadjuva nos aspetos físicos, psicológicos e sociais do praticante.

*palavras-chave : autimo, hipoterapia*

## Problema da pesquisa

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma ampliação, ainda que de forma paulatina, do número de publicações sobre a temática da equitação terapêutica e o seu impacto positivo no desenvolvimento das áreas mais comprometidas da criança com PEA, o que reflete a contemporaneidade da utilização de animais como terapia complementar, em determinadas circunstâncias. Face ao referido, e considerando o potencial da equitação terapêutica, definiram-se como objetivos deste trabalho de investigação: analisar e compreender dos benefícios desta terapia no desenvolvimento das competências na área comportamental, comunicacional/interação social, da autonomia e da psicomotricidade na criança com PEA e apurar até que ponto a interação da criança com o cavalo contribui para esse mesmo desenvolvimento.

## Enquadramento teórico

A Perturbação do Espetro do Autismo é uma desordem neurológica que se caracteriza pela falta de relação interpessoal, dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos e estereotipados, bem como por dificuldades psicomotoras. É uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências. Segundo Siegel (2008))" As crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interação social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo" (Siegel, 2008, p. 21).



Atualmente, recorre-se cada vez mais às terapias assistidas com animais, que de acordo com Díaz, Olarte e Camacho (2015) se definem como uma intervenção que tem uma finalidade, sendo promovida por profissionais especializados em saúde humana e cujo tratamento é orientado para promover uma melhoria a nível físico, social, emocional e cognitivo. A equitação terapêutica pode atuar em diversos aspetos consoante as necessidades e características específicas de cada indivíduo, tendo como recurso o movimento corporal para melhorar a saúde, permitindo uma reabilitação integral (González & Juste, 2015).

## Referências

Díaz, M., Olarte, M. A. & Camacho, J. M. (2015). Antrozoología: definiciones, áreas de desarrollo y aplicaciones prácticas para profesionales de la salud. *European Scientific Journal*, 2, 185-210. Disponível em: http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/5592

Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espetro do autismo*. Porto: Porto Editora.

González, S. B. & Juste, M. R. P. (2015). Impacto de un programa de equitación terapéutica en la mejora de la psicomotricidad de niños autistas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr. (11), 11-81. Disponível: https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.513

## Procedimentos metodológico

o método adotado é de cariz qualitativo, através da análise de um estudo de caso.

**Participantes:** Criança de 12 anos, sexo masculino, com diagnóstico de PEA em grau moderado, praticante de equitação terapêutica na valência de equitação psicoeducacional e de volteio,. A esta amostra foram agregados os pais e a terapeuta de equitação para a aplicação dos respetivos instrumentos.

**Instrumentos:** - Entrevista semiestruturada (pais e terapeuta de equitação); Grelhas de observação

**Procedimentos:** Após os primeiros contactos e confirmada a participação dos intervenientes, procedeu-se ao agendamento das datas para a concretização da aplicação dos instrumentos

## Principais resultados (conseguidos ou esperados)

**Comportamento**

A criança exibiu comportamentos adequados em todas as sessões, nunca demonstrou comportamentos agressivos nem apatia

**Comunicação/Interação Social**

A criança interagia com relativa facilidade sempre que o contacto era iniciado pela terapeuta, embora o contacto visual nem sempre estivesse presente. A interação com o cavalo promovida pelo toque no mesmo foi sempre avaliada com a nota máxima.

**Psicomotricidade**

Apurou-se melhorias no controlo postural/equilíbrio e movimentos coordenados/destreza muscular.

**Autonomia**

Observou-se um crescendo na autonomia. Os níveis de atenção /concentração oscilaram entre sessões. Ligeiro retrocesso ao nível da autoconfiança, certamente devido a uma queda do cavalo. Era notório o contentamento da criança em cima do cavalo

## Considerações finais

É de especial importância concluir que a criança melhorou significativamente em diversas áreas, sendo percetível o impacto da equitação terapêutica no seu desenvolvimento ao nível do comportamento, da comunicação/interação, autonomia e psicomotricidade, propiciando um melhor desenvolvimento psicossocial Não obstante, ficou patente a constatação dos entrevistados relativamente à valorização de um conjunto de terapias associadas

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# A inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais: Perceções da comunidade académica

**Mónica Sousa[1] | Ana Pereira Antunes[1,2]**
[1]Universidade da Madeira
[2]Centro de Investigação em Estudos da Criança-Universidade do Minho

## Resumo

Nesta investigação apresentam-se as perceções que a comunidade de uma universidade pública portuguesa revelou acerca da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior. A amostra foi constituída por 160 alunos(as), 20 docentes e 17 não docentes. Os dados foram recolhidos através do Questionário sobre a perceção dos membros da academia face à inclusão de Estudantes com NEE no Ensino Superior, construído no âmbito deste trabalho. Os resultados sugerem sensibilidade dos participantes para a inclusão, revelando conhecimento e respostas diferenciadas conforme o grupo de pertença, bem como necessidade de formação na área.

**Palavras-chave** *Inclusão, Ensino Superior, Necessidades Educativas Especiais.*

## Problema da pesquisa

A consulta de diversos estudos permitiu constatar que, apesar dos vários fatores facilitadores identificados pelos estudantes com NEE no sucesso académico, estes também se deparam com alguns desafios: As atitudes discriminatórias; as dificuldades com as metodologias de ensino aprendizagem dos docentes, as dificuldades no acesso a espaços físicos; e a ausência de legislação que salvaguarde as suas necessidades (Borges et. al., 2017).

Neste sentido, o problema da pesquisa traduz-se na questão de investigação:

Qual a perceção que a comunidade académica possui acerca de inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior?

## Enquadramento teórico

O estado atual sobre as NEE confronta-nos com uma temática premente, que necessita continuar a ser debatida além do Ensino Básico e Secundário, alcançando o Ensino Superior, a fim de que um maior número de estudantes com NEE o possam frequentar e finalizar mais uma etapa no seu percurso estudantil (Antunes et. al., 2020).

Neste sentido, além da intervenção, torna-se fundamental a realização de investigação, de modo a que se analise quais as práticas que podem ser promotoras da inclusão e que se possa consciencializar a comunidade académica e a sociedade para a presença destes alunos no Ensino Superior, combatendo eventuais atitudes preconceituosas (e.g., Almog, 2018).

Efetivamente, o sucesso dos alunos com NEE depende do trabalho desenvolvido por parte de equipas multidisciplinares. Além disso, o envolvimento por parte dos diversos membros da academia é importante porque estes podem contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e académico do aluno com NEE. Neste sentido, verifica-se que, para que ocorra a inclusão, são colocados às Instituições de Ensino Superior diversas responsabilidades, nomeadamente, na adoção de estratégias pedagógicas; na eliminação de barreiras arquitetónicas e físicas e nas barreiras relacionadas com as perceções dos membros da academia (Antunes et al., 2020; Borges et al. 2017) .

## Procedimentos metodológicos

Este trabalho remete para uma parte de um trabalho mais alargado realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado (Sousa, 2021).

Participaram 160 alunos(as), 20 docentes e 17 não docentes.

Aplicou-se um questionário online sobre a perceção dos membros da academia face à inclusão de Estudantes com NEE no Ensino Superior, construído para o efeito e organizado em três secções: a) dados de identificação do sujeito; b) enquadramento de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior; e
c) mecanismos de resposta inclusiva.

## Procedimentos metodológicos

A investigação foi aprovada pelo Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, a 16/11/2020, e pela Comissão de Ética da Universidade da Madeira, com o parecer nº5/CEUMA/2020, de 25 de novembro.

Os dados foram recolhidos e analisados com recurso ao SPSS – versão 25.

## Principais resultados

Os resultados parecem indicar que os docentes possuem mais familiaridade e conhecimento com diversos aspetos relacionados com o processo inclusivo em relação aos alunos.
A maioria dos participantes dos três grupos já refletiu sobre a inclusão e considera que se deve valorizar a presença destes alunos no meio académico.
Alguns participantes indicaram algum desconhecimento sobre a legislação para os estudantes com NEE, sobretudo os alunos.
A maioria dos participantes indicou que nunca teve formação nesta área, sendo que vários manifestaram necessidade de formação e alguns participantes revelaram desconhecer medidas de apoio.

## Considerações finais

Os resultados sugerem que apesar de alguns alunos, professores e pessoal não docente estarem sensibilizados para a inclusão no Ensino Superior, importa continuar o trabalho nesse sentido, destacando-se a importância e a necessidade (e continuidade) de ações formativas na área, e diferenciadas, dirigidas de forma específica à comunidade académica.

## Referências

Almog, N. (2018). “Everyone is normal, and everyone has a disability”: narratives of university students with visual impairment. *Social Inclusion 6* (4), 218-229. doi:10.17645/si.v6i4.1697

Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science.* doi: 10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422

Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas Ramos, E. L., & Gonçalves, T. P. N. R. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação, 30 (2), 7-31.* doi:10.21814/rpe.10766

Sousa, F. M. (2021). *A inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Recorte panorâmico no Ensino Superior Português. (*Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 13 - POLÍTICAS E REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# A importância de serviços psicopedagógicos para a adaptação acadêmica e saúde mental dos discentes: um estudo com profissionais da assistência estudantil no Brasil

**Área temática: Políticas e Reformas da Educação Superior**

**Vivian Daniele de Lima[1] | Maria Luiza Vasconcelos[2] | Ailana Garcia Meira Costa[1] | Lelio Moura Lourenço[1] | Maria Beatriz Pereira[3]**

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora, [2] Universidade de São Paulo, [3] Universidade do Minho

## Resumo

Objetivou-se investigar as crenças de 20 profissionais acerca de sua atuação profissional e contribuições para a adaptação acadêmica, promoção e prevenção da saúde mental de discentes. A metodologia adotada foi qualitativa. Os instrumentos utilizados foram dois questionários sociodemográficos e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram processados pela Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultado, o papel dos serviços prestados incluíram a contribuição para a garantia de direitos e entrada e permanência na universidade. Quanto à adaptação acadêmica, foram identificados o uso de oficinas de educação para a saúde e redução da ansiedade, grupos voltados para o manejo do estresse.

**Palavras-chave** adaptação acadêmica, promoção e prevenção de saúde mental, pesquisa qualitativa, ensino superior.

## Problema da pesquisa

Compreende-se saúde mental como um estado de bem-estar em que o indivíduo percebe suas próprias habilidades, consegue lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar produtiva e proveitosamente e é capaz de fazer uma contribuição para a sua comunidade (World Health Organization, 2004). Entretanto, é amplamente conhecido que o ambiente acadêmico apresenta diversas dificuldades para o fornecimento de condições favoráveis à saúde mental e permanência de seus estudantes. Serviços de atendimento ao aluno são fundamentais para a promoção de saúde, além de possibilitarem intervenções com o foco na melhoria e manutenção do bem-estar, ou seja, na prevenção da saúde dos discentes (Capitão, Scortegagna, & Baptista, 2005).

## Enquadramento teórico

A pesquisa tem como referencial teórico a Psicologia Sociocognitiva e investigou o constructo das crenças. Segundo Krüger (2013), as crenças estão presentes em nossas experiências coletivas, não raro influenciando nossas práticas sociais. Dessa forma, a maneira pela qual o profissional que atua em serviços psicopedagógicos concebe o seu papel poderá influenciar o modo como ele atuará frente aos problemas relacionados com o adoecimento mental dessa população, uma vez que as crenças influenciam a forma como o ser humano se posiciona e reage diante das situações que ele vivencia. Desse modo, torna-se evidente a relevância de um questionamento a respeito das crenças dos profissionais que lidam diretamente com a saúde mental no meio acadêmico.

## Procedimentos metodológicos

Participaram 20 profissionais brasileiros (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e médico psiquiatra) de cinco instituições de ensino superior. A metodologia adotada foi qualitativa e a amostra foi por conveniência. Os instrumentos utilizados foram dois questionários sociodemográficos e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo de Bardin.

Os objetivos dessa pesquisa foram: a descrição das atividades, projetos e intervenções de saúde mental que são desenvolvidas e a identificação das crenças dos profissionais acerca do papel que esses serviços representam para a adaptação e permanência do estudante universitário.

Os critérios de inclusão foram: profissionais, maiores de 18 anos que tinham como público-alvo de suas ações os discentes e que trabalhavam com o intuito de fornecer suporte, auxílio e apoio psicológico, pedagógico, assistencial e/ou institucional, quer seja diretamente, através de suas práticas profissionais, quer seja indiretamente (através de atividades de gestão, direção, coordenação de estágio, clínicas-escola ou projetos de extensão). As entrevistas foram individuais e a técnica da saturação foi utilizada para definir o número final da amostra.

## Principais resultados

As crenças  acerca do papel dos serviços prestados incluíram a contribuição para a garantia de direitos, entrada e permanência na universidade, a importância da promoção do acolhimento, o auxílio no desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento de uma escuta qualificada, com olhar amplo e humanizado. Ainda, a prática profissional registrada caracterizou-se como ampla, focada na educação para a saúde e no desenvolvimento de atividades de promoção e prevenção. Quanto à adaptação acadêmica, destacaram-se, entre as práticas registradas, aquelas relacionadas à divulgação de informações sobre instituições e cursos oficinas em grupo, com a finalidade de refletir sobre sua escolha profissional e transição para o ensino superior. Já no que tange às práticas de promoção e prevenção de saúde mental, foram identificados trabalho em grupos voltados para o manejo do estresse e da ansiedade, grupos de desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e competências emocionais e grupos de mindfulness.

## Considerações finais

Os principais resultados demonstraram que os profissionais entrevistados possuem compromisso e engajamento com as intervenções que estão sendo realizadas. Percebeu-se que os profissionais estão modificando suas maneiras de atuação, saindo de concepções tradicionais e clínicas, já que houve uma busca por formação continuada, esforços para uma atuação e interdisciplinar na maioria das instituições pesquisadas, além de buscas por uma articulação com diferentes setores dentro da instituição e da rede de atenção psicossocial do município.

## Referências

Capitão, C. G., Scortegagna, S. A., & Baptista, M. N. (2005). A importância da avaliação psicológica na saúde. *Avaliação psicológica*, *4*(1), 75-82.

Krüger, H. (2013). Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In: Psicologia Social: temas e teorias, L. Camino; A. R. Torres, M. E. O., & Lima, M. E. Pereira. Brasília: Technopolitik, 2ª ed. revista e ampliada. pp. 263-308

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. Geneva: World Health Organization.

Universidade do Minho Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire



# POSTERES DIGITAIS

## ÁREA TEMÁTICA 14 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Aprendizagem Maker nos anos finais do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios vivenciados por estudantes de escolas municipais do Recife durante a pandemia da Covid-19

**Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação**

**Adriana Aleixo[1] | Bento Silva [2] | Maria Altina[3]**
Instituto de Educação da Universidade do Minho

## Resumo

Apresentamos os resultados de uma pesquisa que enfatiza as atividades vivenciadas durante um projeto intitulado "Jovens *Makers*", que incorpora as concepções da cultura "mão na massa" no fazer pedagógico, em contexto de isolamento social imposto como medida protetiva no Combate à Covid-19. Os resultados indicam que a proposta maker, oportuniza o protagonismo, no contexto de isolamento social imposto como medida protetiva no Combate à Covid-19. a resolução de problemas, a ampliação de interações e conhecimentos que vão além dos espaços físicos que separam os alunos, podendo ser uma significativa estratégia para potencializar a aprendizagem criativa.

## Palavras-chave

Pandemia; Cultura maker; Ensino remoto; Aprendizagem criativa.

## Problema da pesquisa

Diante de uma perspectiva que permeia uma proposta de criação, autonomia e criatividade no fazer pedagógico das escolas, se faz necessário, pesquisas que proporcionem subsídios para entendermos as potencialidades, riscos e desafios da cultura *maker* no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Esse contexto nos conduz as seguintes indagações: a) Como tem sido implementado a Cultura *maker* nas escolas municipais do Recife? b) Quais os impactos da Cultura *maker* no processo de aprendizagem dos estudantes? c) Como os professores e alunos percebem a Cultura "faça você mesmo" no âmbito escolar? d) Quais as limitações e desafios vivenciados por estudantes e professores nos Espaços *maker* destas escolas?

## Enquadramento teórico

Vivemos em uma sociedade complexa, com transformações cada vez mais aceleradas e imprevisíveis, fruto do desenvolvimento das tecnologias que crescem em ritmos frenéticos, favorecendo mudanças significativas em todos os segmentos da sociedade (B.Silva, 2011; Kenski, 2012).

As crianças e jovens de hoje exercerão profissões que ainda não existem. Desta forma, a pesquisa mostra dados que sugerem a urgente mudança no papel da escola, incorporando ao currículo e às metodologias, inovações que estimulem a formação de jovens protagonistas, para que estejam prontos para os desafios em contextos atuais e futuros (Costin & Parente, 2020).

A cultura maker é uma evolução do "*Do it yourself*" (faça você mesmo), em que a ideia principal é que qualquer pessoa, dotada de ferramentas certas e do devido conhecimento, pode criar as suas próprias soluções para problemas do cotidiano.

Nessa perpectiva, a cultura *maker* pode dar um contributo decisivo na linha do que uma aprendizagem mais profunda propõe em espaços e práticas "do fazer" e de ambientes significativos em oportunidades e criação (Moran, 2018). Resgatando a ambiência dos "Jardins da Infância para toda vida", ideal proposto por Resnick (2020), em que os estudantes são livres para criar, experimentar, imaginar, sentir, aprendendo por toda vida, pesquisando, movimentando-se, deixando de lado as atividades estanques.

## Procedimentos metodológicos

As entidades pesquisadas são constituídas por duas escolas municipais e as interações dos estudantes com seus professores nas atividades de cariz "mão na massa". Os sujeitos são 14 estudantes do último ano do ensino fundamental de escolas municipais da cidade do Recife (Brasil), com faixa etária de 10 a 14 anos, participantes de um estudo de caso, durante o período de confinamento ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Foram aplicados os instrumentos: a observação em campo (realizada no formato virtual), inquérito por entrevistas, questionários e os registros audiovisuais e fotográficos. Os dados foram tratados e analisados com base na análise temática (Braun & Clarke 2006).

## Principais resultados

Um dos temas com mais predominância, que gerou um maior número de referências codificadas foi o *protagonismo do estudante*. Conforme Silva (2017, p. 35) destaca o protagonismo dos estudantes é uma das grandes identidades dos *makers, pois o estudante maker "*vai à busca do seu próprio conhecimento, construindo, modificando, fabricando". Esse tema principal subdividiu-se em cinco subtemas apresentados no gráifco 1.

Gráfico 1: Tema e subtemas explorados a partir do protagonismo do estudante




Fonte: elaboração dos autores

## Considerações finais

Consideramos que as experiências pedagógicas, desenvolvidas nos espaços virtuais, baseadas na cultura *maker,* durante o período da pandemia da Covid-19, foram vivências que promoveram o protagonismo dos alunos, o compartilhamento, a resolução de problemas, o pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade, rompendo com modelos tradicionais de ensino. Empoderando os estudantes, dando-lhes vez e voz para serem construtores e transformadores de suas realidades, na perspectiva de uma ecologia da aprendizagem à altura dos desafios da Sociedade da Informação em que vivemos.

## Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Costin, C., & Parente, R. (2020). *Pensamento criativo e educação no século 21*. Jornal Correio Braziliense. https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2020/12/4892277-pensamento-criativo-e-educacao-no-seculo-21.html

Kenski, V. (2012). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.* Papirus.

Moran, J. (2018). Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* (pp. 1–25). Penso.

Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.

Silva, B. (2011). Desafios à docência online na cibercultura. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Eds.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 206–218). Porto Editora. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15867/1/Desafios à docência online na cibercultura.pdf

Silva, R. (2017). *Para além do movimento maker: Um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação* (Issue December) [Universidade Federal do Paraná]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22384.35847

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# O Jogo digital *Escape room* no ensino de cibersegurança numa escola do 1.º Ciclo de escolaridade.

## Ciências da Educação

**Telma Kidy da Conceição Tavares[1] | Dulce Maria Franco[2]**
1I Universidade Lusófona, Lisboa
2I Universidade Lusófona, Lisboa

## Resumo

*Este estudo descreve um projeto em desenvolvimento em que a partir do tema "Cibersegurança" se pretende aplicar o jogo digital Escape Room com turmas do 1.º ciclo de escolaridade, numa escola em Angola. Pretende-se utilizar uma investigação ação com a imersão total do investigador no campo da amostra. Para a sua persecução serão empregues três metodologias: (i) ensino híbrido:(ii) aprendizagem socioconstrutivista e (iii) aprendizagem colaborativa. Com a união destas metodologias, dá-se aos alunos o papel principal na construção do conhecimento, encorajando-os a pensar nas suas interações com o mundo digital, através da aprendizagem baseada em jogos.*

**Palavras-chave:** Cibersegurança*; Jogo didático digital; Escape Room; 1.ºCiclo de escolaridade.*

## Problema da pesquisa

*Na sociedade atual, a segurança das crianças na internet é uma das maiores preocupações, na medida em que a integração das tecnologias digitais, no processo de ensino, levou à permanência das crianças mais tempo na internet e, daí ficarem expostas aos seus riscos.*

*Nesse contexto, a questão desta investigação: Será a internet segura para as crianças? Como se deve proceder para prevenir e melhorar essa segurança ?*

## Enquadramento teórico

*A introdução da internet no universo infantil veio possibilitar novas formas de aprendizagem, integração e comunicação entre pares (Gomes & Dias, 2011). No entanto, a integração originou um conjunto de novos riscos a este cenário (Prensky, 2001; Prensky, 2012). Autores como Stieler-Hunt e Jones (2019), defendem a aprendizagem baseada em jogos, como uma forma colaborativa e reflexiva de conquistar um alto grau de motivação pelos alunos na aprendizagem multidisciplinar em sala de aula.*

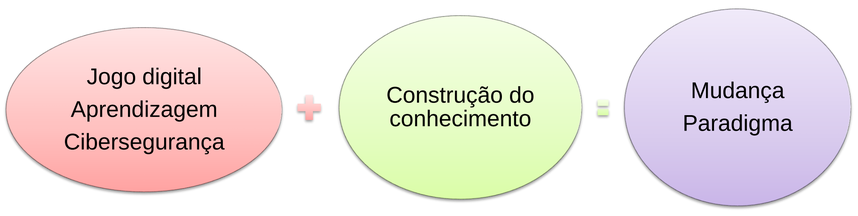



**Fig. 1** Fases da pesquisa
**Fonte**: Autora, 2020.

*Esta perspetiva é igualmente corroborada por Mcgonigal (2010), que indica que o uso da tecnologia digital pode canalizar atitudes positivas nas pessoas, afirmando que os jogos contribuem poderosamente para a felicidade e motivação humana e, ainda por Mitnick e Simon (2002), que defendem uma maior atenção às crianças, no inicio da sua cruzada no mundo virtual, para que assumam desde cedo atitudes conscientes e responsáveis em relação à tomada de medidas e procedimentos de segurança na Web.*

## Procedimentos metodológicos

*Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja recolha e a análise dos dados decorrentes na persecução do estudo, será feita por meio da observação participante (investigação ação) de forma indutiva. Serão utilizadas entrevistas aos professores titulares das turmas e ao coordenador da escola e aplicados inquéritos por questionário aos alunos, conduzidos em contextos específicos e, muitas vezes, recorrendo a atividades práticas. O recurso a fotografias e notas de campo durante as atividades realizadas, darão suporte à observação participante mediante uma triangulação.*

## Resultados esperados

*Cumprindo com os objetivos preconizados, o projeto prevê tornar o aprendizado das crianças sobre cibersegurança numa experiência lúdica e interativa, a partir da qual possam obter um tipo de conhecimento não transferido, mas construído por meio das próprias observações e experiências. O jogo permitirá ainda que possam competir com outros grupos, turmas ou escolas, tornando o aprendizagem ainda mais motivante.*

## Considerações finais

*Pretende-se apresentar os jogos digitais como elementos transformadores da educação capazes de tornar os alunos mais participativos, enquanto constroem um conhecimento significativo que os prepare para a vida, numa sociedade transparente e líquida, permeada pelas tecnologias digitais.*

## Referências

*Bauman,Z.(2001). Modernidade Líquida. Bertrand.*
*Gomes, J. Dias, P. (2011). A participação das escolas portuguesas no projeto SeguraNet - Estudo de caso 10, Escola do Ensino Básico 2,3 de Taíde. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Ministério da Educação. http://hdl.handle.net/1822/16284.*
*Mcgonigal, J. (2012). Reality is Broken: why games make us better and how they can change the world. Handom House.*
*Mitnick, K. Simon, S. (2002). A arte de Enganar: Ataques de hackers, controlando o fator humano na segurança da informação. Pearson Education do Brasil.*
*Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. (Vol. 9 No. 5, October 2001). MCB University Press.*
*Prensky, M. (2012). Aprendizagem baseada em jogos digitais. Editora Senac São Paulo.*
*Stieler-Hunt, C. Jones, C. (2019). A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. Black and White Photograph. 50 (1), 264-279. DOI: 10.1111/bjet.12679. British Journal of Educational Technology.*

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Metodologias Ativas: Uma experiência com o uso de gamificação na sala de aula

**Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**

**Daniela Tavares[1] | Diana Raquel Schneider Gottschalck [2] …**
Universidade do Minho I Universidade Feevale

## Resumo

A gamificação na educação é uma estratégia que tem sido utilizada como metodologia ativa dentro da sala de aula a fim de engajar e motivar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo evidenciar, por meio da experiência no uso da gamificação como prática educativa, a importância da utilização de metodologias ativas. A investigação referiu-se a um estudo de caso e contemplou uma pesquisa mista (quantitativa-qualitativa), do tipo exploratória e descritiva. Como instrumento para coleta dos dados, utilizou-se um questionário que continha perguntas abertas e fechadas, por meio do formulário do *Google Forms*.

**Palavras-chave** Ensino e aprendizagem, metodologias ativas, gamificação, TDIC.

## Enquadramento teórico

Vive-se em um mundo que está em constante transformação, mudanças e evoluções em vários setores, como economia, cultura, política, tecnologia, e isso não está sendo diferente com a educação. A tecnologia é uma excelente ferramenta de grande potencial na vida do ser humano.

Para o autor Berbel (2011), as Metodologias Ativas provêm de diversas maneiras de compreender o processo de aprendizagem, usando experiências reais ou simuladas.

Nesse sentido, o estudante é convidado a participar dessas experiências, dando suas opiniões e ideias para promover mudanças na sociedade.

Com a utilização de Metodologias Ativas, o discente é posto em primeiro plano, e as aulas são desenvolvidas com foco na real aprendizagem do discente.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que ilustra os principais princípios das Metodologias Ativas, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273).




**Fig. 1 Principais princípios das Metodologia Ativas**

As Metodologias Ativas possibilitam uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do estudante na busca pelo conhecimento. Ainda, desenvolve autonomia e trabalho em equipe entre os pares, sendo que o docente passa a ser o mediador e/ou facilitador, e o aluno passa a ser o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

## Procedimentos metodológicos

A investigação referiu-se a um estudo de caso e contemplou uma pesquisa mista (quantitativa-qualitativa), do tipo exploratória e descritiva, aplicada a 57 alunos com idades entre 18 e 35 anos, estudantes dos cursos técnicos do eixo gestão e negócios de uma escola técnica de ensino privada do estado do Rio Grande do Sul. Como instrumento para coleta dos dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, aplicado no mês de março de 2021 por meio do formulário do *Google Forms*

## Principais resultados

O objetivo central do estudo foi evidenciar a importância da utilização de metodologias ativas através da experiência do uso da gamificação como prática educativa. Para tanto, analisou-se qual era a opinião dos alunos em relação ao uso dos games como prática gamificada em sala de aula. Conforme os dados apresentados, 43,86%, ou seja, 25 alunos sentem-se desafiados perante a prática educativa. Um percentual bastante significativo, de 40,35%, compreende que o uso dos games torna as aulas mais atrativas.

A partir do momento em que são convidados a realizarem a prática com a ferramenta *socrative*, seu olhares mudam, o jeito de sentarem-se à cadeira muda, os semblantes mudam, e há, por um momento, uma grande movimentação na sala de aula, estimulada pela possibilidade de competir entre seus colegas, e é nesse momento que aluno repensa o conteúdo abordado em sala de aula

## Considerações finais

Concluiu-se que, quando o docente utiliza tecnologias dentro do contexto educativo, cria desafios e propicia uma práxis pedagógica que ultrapasse os limites do ensino tradicional. Com isso, possibilita formar um discente crítico e reflexivo, capaz de levar ao mercado um novo olhar, tornando-se assim um profissional atrativo para o mercado de trabalho.

## Referências

Diesel, A, Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, 14(1), 268-288. http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Ventajas del entrenamiento en autorregulación del aprendizaje en un entorno virtual.

## Área temática: Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación

**Elena Blanco González[1] | María Esteban García[1] | Ana B. Bernardo Gutiérrez[1] | Celia Galve González[1] | Ellián Tuero Herrero[1] |**

[1]Universidad de Oviedo

### Resumen

Los entornos virtuales de aprendizaje suponen una gran oportunidad para expandir la educación. Sin embargo, demandan una mayor autorregulación por parte del alumno para obtener un buen rendimiento.

En la presente comunicación se revisarán las habilidades autorregulatorias de un grupo de estudiantes universitarios, tras un programa de entrenamiento virtual en autorregulación del aprendizaje, comparando éstos con los de un grupo control.

Los hallazgos obtenidos ponen de relieve el potencial que los entornos de aprendizaje virtual tienen para la mejora de las habilidades de autorregulación del aprendizaje.

**Palabras clave** *educación superior, entornos virtuales de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico.*

### Introducción

Con el surgimiento de la denominada sociedad de del conocimiento e internet surge la posibilidad de trascender las fronteras temporo-espaciales que tradicionalmente constreñían a la educación. Sin embargo, estos entornos virtuales de aprendizaje gozan de características y requerimientos diferentes a los habituales entornos de aprendizaje presenciales. De entre ellas la investigación destaca que estos entornos requieren de unas mayores habilidades regulatorias usuario para poder obtener el rendimiento deseado. Es por ello que las herramientas de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje cobran una vital importancia.

### Método

La Universidad de Oviedo ha adaptado el software MetaTutor a la población española; un software mundialmente conocido por su capacidad para evaluar y entrenar en autorregulación de aprendizaje en tiempo real.

Se han llevado a cabo experimentos de aprendizaje con 67 alumnos de Educación Superior.

Los experimentos, aplicados en dos días, constaban de una primera sesión en la que se aplicaba el pre-test y algunos cuestionarios pre-sesión, y de una segunda sesión en la que se llevaba a cabo el entrenamiento durante 90 minutos y se aplicaba el post-test y los cuestionarios post-sesión.

### Análisis

Se han llevado a cabo una serie de pruebas t para muestras independientes, comparando las medias obtenidas por los grupos entrenamiento y control, tanto en las principales estrategias autorregulatorias, como en los resultados derivados del tiempo de aprendizaje.

### Principales resultados

Los análisis realizados comparaban los datos de los grupos entrenamiento y control relativos a las siguientes variables: activación de conocimientos previos, enunciación de submetas, lectura, relectura, resumen, toma de notas, revisión de notas, coordinación de recursos informacionales, resultados obtenidos en los quizz y ganancia de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en cuanto a activación de conocimientos previos, enunciación de submetas y resumen, poniendo en juego el grupo entrenamiento estas estrategias con mayor frecuencia.

Así mismo, el grupo que ha llevado a cabo el entrenamiento muestra mejores resultados en las variables de rendimiento, véase como ejemplo el rendimiento obtenido para la submeta 2 (ver figura 1)

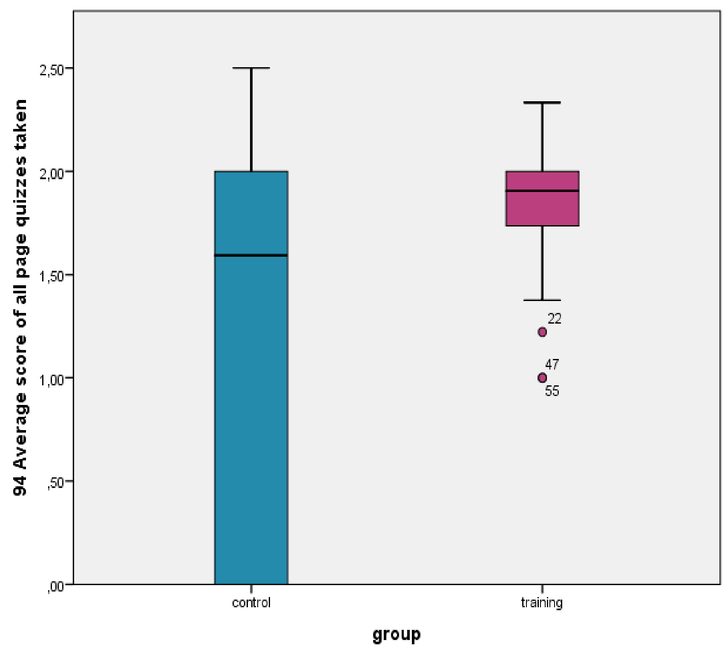



**Fig. 1** Rendimiento medio obtenido en los quizzes relativos a la submeta 2.

Los resultados obtenidos dan cuenta de cómo el grupo de entrenamiento se desempeña mejor y obtiene mejores resultados de aprendizaje gracias a poner en juego más y mejores estrategias de planificación, aprendizaje, monitoreo y adaptación que el grupo control.

### Conclusiones

Los hallazgos encontrados concuerdan con aquellos logrados por otros investigadores y ponen de relieve el potencial que los entornos de aprendizaje virtual tienen para la mejora de las habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ACIP ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

# XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA



## 1,2,3 SETEMBRO 2021
## UNIVERSIDADE DO MINHO
## CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*"ensinar exige alegria e esperança"*

Paulo Freire

# POSTERES DIGITAIS

# ÁREA TEMÁTICA 15 - TRANSIÇÕES E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

# Stress, Avaliação Cognitiva e Burnout em Estudantes do Ensino Superior




**Adriana Couto**
Universidade do Minho. Escola de Psicologia.
(a81847@alunos.uminho.pt)



**Rui Gomes**
Universidade do Minho. Escola de Psicologia.
(rgomes@psi.uminho.pt | www.ardh.pt)



**Alice Alves**
Universidade do Minho. Escola de Psicologia.
(id9318@alunos.uminho.pt)


## INTRODUÇÃO



A entrada na universidade envolve um período dinâmico e de adaptação para os estudantes e está associado a níveis consideráveis de *stress* (Jordan et al., 2020; King et al., 2021; Stallman, 2010). Contudo nem todos os estudantes sentem a sua atividade como potencialmente *stressante*, sendo importante compreender o processo individual de adaptação ao *stress* (Lazarus & Folkman, 1984). Este estudo tem na base as perspetivas interativa e transacional de adaptação ao *stress* que consideram a avaliação cognitiva central para a compreensão do *stress* e das suas consequências (Gomes, 2014, Lazarus, 1991). A avaliação cognitiva ocorre ao nível primário e secundário. A avaliação cognitiva primária permite entender se a situação será percecionada como uma experiência ameaçadora ou desafiante para o individuo (Lazarus, 1991). Uma vez interpretada a situação como importante para a pessoa em causa, iniciam-se os processos de avaliação cognitiva secundária, que consistem no modo como a situação stressante é gerida, através do recurso aos mecanismos de *coping* (Coyne & Racioppo, 2000; Lazarus, 1991). Deste modo, a avaliação cognitiva foi considerada, neste estudo, como variável mediadora entre os fatores de stress (variável antecedente) e as suas consequências (i.e., burnout; variável consequente).

Apesar de já existirem alguns estudos que testam a mediação da avaliação cognitiva (Costa, 2020; Gibbons, 2010; Gomes et al., 2013), ainda existe pouca evidência científica relativamente às estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes no seu processo de adaptação ao *stress* e, verifica-se uma lacuna na literatura quando se tenta compreenderem como este processo se comporta ao longo do tempo (Enns et al., 2018; Shah et al., 2010).

Assim, testaram-se **três hipóteses** neste estudo:

H1. Existe uma relação direta entre o *stress*, a avaliação cognitiva e o *burnout*.

H2. Os processos de avaliação cognitiva medeiam a relação entre o *stress* e o *burnout*.

H3. Espera-se manter as relações estabelecidas na H2 longitudinalmente quando acrescentada uma nova avaliação da sintomatologia de de *burnout*.

## METODOLOGIA

A amostra consistiu em 175 estudantes de psicologia de uma universidade no Norte de Portugal, dos quais 155 eram do sexo feminino (89%), 18 do sexo masculino (10%) e 2 estudantes não identificaram informação sobre o sexo (1%). A idade dos participantes variou entre os 17 e os 42 anos de idade (*M* = 21.19 anos; *DP* = 3.947) e 174 estudantes são solteiros (99%). Relativamente ao ano do curso, 40 eram do 1°ano (23%), 24 do 2°ano (14%), 36 do 3°ano (21%), 29 do 4°ano (17%) e 46 do 5°ano (26%). No total, 149 (85%) estudantes escolheram o curso de Psicologia como primeira opção de ingresso ao ensino superior. Por último, a média do curso variou entre 11.3 e 19.3 (*M* = 15.24; *DP* = 1.57) e os estudantes apontaram uma média semanal de estudo de aproximadamente 22 horas.

Os instrumento de avaliação utilizados foram:

1. Questionário de Stress em Estudantes: (a) rendimento escolar (4 itens; α neste estudo = .90); (b) avaliação académica (4 itens; α neste estudo = .76); (c) motivação (4 itens; α neste estudo = .87); (d) aprendizagem (4 itens; α neste estudo = .89); (e) excesso de trabalho (4 itens; α neste estudo = .92); (f) expectativas futuras (4 itens; α neste estudo = .82); e (g) problemas financeiros (4 itens; α neste estudo = .76). Cada item foi avaliado numa escala de *Likert* de cinco pontos (0 = Nenhum stress; 4 = Elevado Stress).
2. Escala de Avaliação Cognitiva: Para efeitos deste estudo, utilizaram-se apenas as dimensões da avaliação cognitiva primária: (a) perceção de importância (3 itens; α neste estudo= 0.86); (b) perceção de ameaça (3 itens; α neste estudo = 0.88); (c) perceção de desafio (3 itens; α neste estudo = 0.61). Cada item foi avaliado numa escala de Likert de sete pontos (0 = nada importante; 6 = Muito importante).
3. Inventário Reduzido de Coping: (a) confronto ativo (4 itens; α neste estudo = .76); (b) humor (4 itens; α neste estudo = .94); (c) negação (4 itens; α neste estudo = .82); (d) apoio emocional (4 itens; α neste estudo = .92). Cada item foi avaliado numa escala tipo Likert de cinco pontos (0 = Baixo stress; 4 = Elevado stress).
4. Medida de Burnout de Shirom-Melamed: (a) fadiga física (6 itens; α Mto2 neste estudo = .93; α Mto3 neste estudo = .94); (b) fadiga cognitiva (5 itens; α Mto2 neste estudo = .95; α Mto3 neste estudo = .94); e (c) exaustão emocional (3 itens; α Mto2 neste estudo = .89; α Mto3 neste estudo = .83). Cada item foi avaliado numa escala tipo Likert de sete pontos (1 = Nunca; 7 = Sempre).

A recolha de dados decorreu em três momentos. O Mto1 avaliou os indicadores de stress e de avaliação cognitiva (quatro a seis semanas depois do início do primeiro semestre, o Mto2 avaliou as respostas de burnout dos estudantes (a meio do semestre) e, por ultimo, o Mto3 avaliou novamente as respostas de burnout dos estudantes (no final do semestre).

As hipóteses propostas foram testadas através de modelos de equações estruturais com recurso o software IBM® SPSS® (versão 27.0) e ao AMOS (versão 27.0).

## RESULTADOS

Os estudantes relataram sentir níveis de *stress* moderado (30%) a elevado (66%) derivado, principalmente, ao excesso de trabalho e às avaliações académicas. Além disso, percecionaram a sua atividade como importante e desafiante e recorreram mais a mecanismos de confronto ativo e apoio emocional para lidar com o *stress*. Por fim, relataram maior sintomatologia de *burnout* ao nível da fadiga física seguida pela fadiga cognitiva.

O teste das hipóteses deste estudo foi efetuado por etapas:

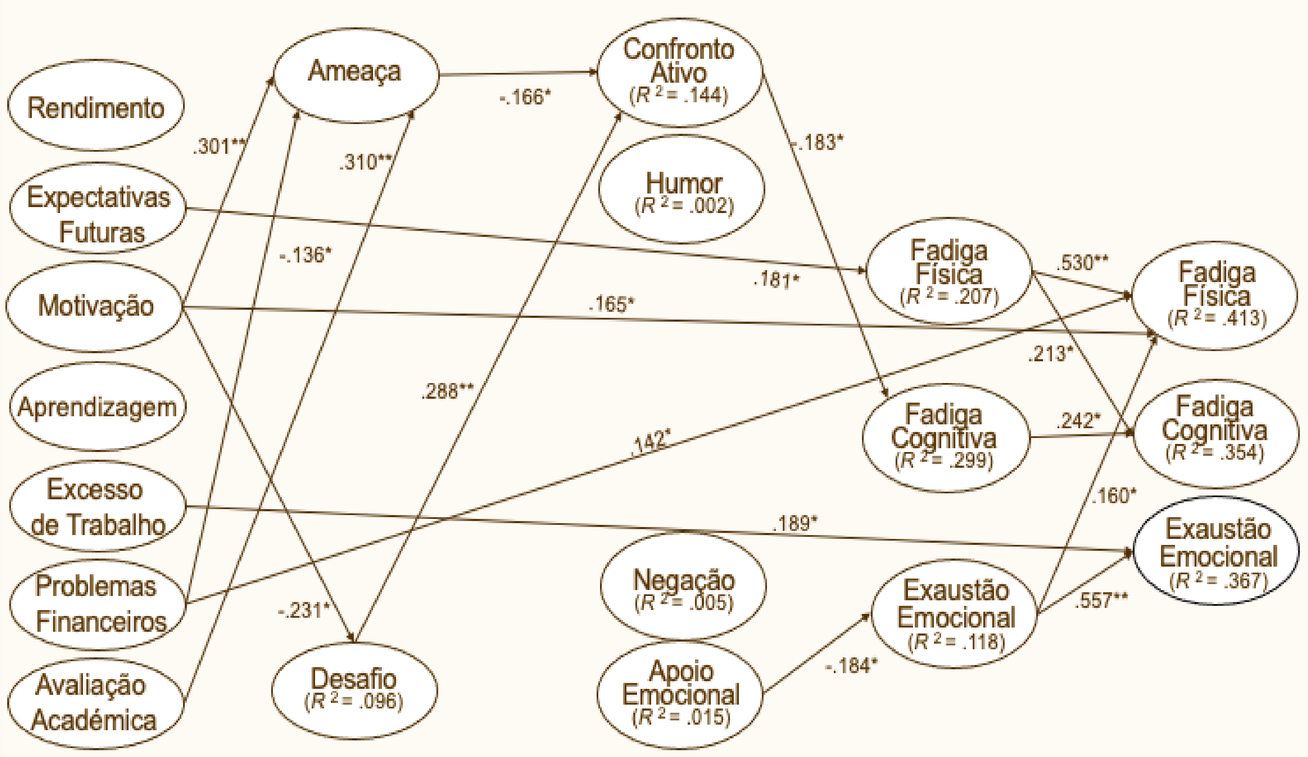
H1: Para testar o efeito direto desde o *stress*, a avaliação cognitiva e o *burnout* elaboraram-se dois modelos diretos. O modelo direto Mto2 (Modelo 1) testou a relação direta desde o *stress* e a avaliação cognitiva para o *burnout* do Mto2 e modelo direto Mto3 (Modelo 2) acrescenta relações diretas para o *burnout* no Mto3.

H2. Para o teste da mediação da avaliação cognitiva na relação entre o *stress* e o *burnout* elaboraram-se dois novos modelos. O modelo de mediação total Mto2 (Modelo 3) testou a relação do *stress* no *burnout*, mediada pela avaliação cognitiva. O modelo de mediação parcial Mto2 (Modelo 4) considerou os efeitos diretos entre o *stress* e o *burnout* e os efeitos mediados pela avaliação cognitiva.

H3: Para testar a manutenção desta relação no *burnout* do Mto3, elaboraram-se dois últimos modelos, semelhantes aos da H2. O modelo de mediação total Mto3 (Modelo 5) estabeleceu apenas a relação mediada para ambos os momentos de *burnout* e o modelo de mediação parcial (Modelo 6) incluiu os efeitos diretos e mediados para os dois momentos de *burnout*, sendo, este último, o que apresentou o melhor ajustamento ($\chi$2(43 g.l.) = 72.69, $\chi$2/*df* = 1.69; RMSEA = 0.063, 90% C.I. [.04; .09]; SRMR = .045; CFI = .977; TLI = .909). A Figura 1 apresenta os coeficientes estandardizados para o modelo de mediação parcial Mto3 (Modelo 6). Assim sendo, a H3 foi confirmada e apresenta um melhor ajustamento aos dados, relativamente à H2. É confirmado o papel da avaliação cognitiva primária e dos mecanismos de *coping* na mediação entre o *stress* e o *burnout*. Por fim, confirma-se, ainda, a manutenção desta relação ao longo do tempo na sintomatologia de burnout.

Figura 1

***Modelo de mediação parcial Mto3***




** $p$ < .01; *** p < .01

## CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo demostraram o papel mediador da avaliação cognitiva na relação entre os fatores de *stress* e o *burnout*, uma vez que os estudantes que percecionaram o *stress* como uma ameaça, recorreram a menos estratégias de confronto ativo para lidar eficazmente com as exigências. Pelo contrario, os que percecionaram como desafiante recorreram a mais esforços de *coping* para lidar eficazmente com o *stress*. Os resultados destacam, ainda, a importância de considerar esta relação numa perspetiva longitudinal, de modo a compreender, na totalidade, o processo de adaptação ao *stress* dos estudantes.

Tendo em conta os resultados obtidos, é importante as universidades estarem conscientes dos padrões de avaliação cognitiva dos estudantes, promovendo perceções mais desafiadoras do *stress* e estratégias de *coping* mais eficazes para lidar com as exigências. Investigações futuras devem considerar, separadamente, os diferentes anos letivos, visto alguns estudos demonstrarem que o stress pode variar dependendo se o estudante se encontra no início do curso, ou na transição para a vida profissional (Amhare et al., 2020; Duffy et al., 2020).

## FINANCIAMENTO


Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi/UM), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, sendo suportado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de fundos nacionais (UIDB/01662/2020).

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# PREDICTORS OF DEPRESSION AND POST TRAUMATIC STRESS SYMPTOMS IN A SAMPLE OF PORTUGUESE WOMEN IN PRIMARY CARE SETTINGS

**TRANSIÇÕES E DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA**

Eleonora C. V. Costa[1, 2], Joana Simões[1], Paulo Correia[2], & M. Graça Pereira[3]

[1] Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Centre for Philosophical and Humanistic Studies, Portugal
[2]North Regional Health Administration, Ministry of Health, Portugal
[3] School of Psychology, Applied Psychology Department, University of Minho, Portugal

## INTRODUCTION

Violence against women in childhood and adulthood includes any act of psychological, physical and / or sexual aggression and constitutes a public health problem being associated with the development of mental disorders (APA, 2013).

According to the World Health Organization (2013) it is estimated that one in three women in the world (35%) has already suffered physical, psychological and / or sexual violence. Approximately 20% of women and 5-10% of men reported being sexually abused as children, while 23% of people report being physically assaulted as children. In this sense, women who grow up in families where violence exists, be it of any kind, may suffer from a series of behavioral and emotional disorders.

The impact of child abuse history and adult rape on 302 Portuguese women's emotional well being (depression and post-traumatic stress symptoms), recruited from primary care settings, was examined as well as the role of emotional regulation and social support in women's resiliency.

## METHODS

1. Materials/Evaluation tools: Structured interview - socio-demographic characteristics; *Child abuse* - Childhood Trauma Questionnaire (CTQ; Bernstein et al., 1994) (α = .86); *Adulthood rape* - National Women's Study (Resnick, Kilpatrick, Dansky, Saunders, & Best, 1993) (α = .70); *Abuse/assault-related PTSD.* The PTSD Symptom Scale–Self Reported (PSS- SR; Foa, Riggs, Dancu, & Rothbaum, 1993) (α = .83); S*ocial Support* - Social Provisions Scale-10 item (SPS-10) (Caron, 2013) (α = .79); *Depressive mood severity* - Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977) (α = .86); *Emotion Regulation Questionnaire* – ERQ (Gross & John 2003) (α = .76).
2. Participants: Data were collected from 302 women recruited in public-funded primary health care settings in Northern Portugal over approximately one year.
3. A cross-sectional study design was used with retrospective self-report of interpersonal traumas.

| | $R^2$ ($R^2$ Aj.) | *F* | *β* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Step 1 | .041 (.035) | 6.313 | | | .002 |
| Yearly income | | | -.111 | -1.876 | .062 |
| Marital status | | | .143 | 2.409 | .017 |
| Step 2 | .074 (.059) | 4.679 | | | <.001 |
| Yearly income | | | -.104 | -1.744 | .082 |
| Marital status | | | .129 | 2.197 | .029 |
| Cumulative trauma | | | .147 | 2.523 | .012 |
| Adulthood rape | | | -.059 | -1.046 | .296 |
| Abuse history | | | .066 | 1.101 | .272 |
| Step 3 | .075 (.055) | 3.893 | | | .001 |
| Yearly income | | | -.104 | -1.749 | .081 |
| Marital status | | | .130 | 2.201 | .029 |
| Cumulative trauma | | | .147 | 2.525 | .012 |
| Adulthood rape | | | -.059 | -1.046 | .296 |
| Abuse history | | | .066 | 1.111 | .268 |
| Emotional regulation | | | .011 | .192 | .848 |
| Step 4 | .087 (.065) | 3.953 | | | <.001 |
| Yearly income | | | -.090 | -1.512 | .132 |
| Marital status | | | .130 | 2.217 | .027 |
| Cumulative trauma | | | .153 | 2.637 | .009 |
| Adulthood rape | | | -.060 | -1.064 | .288 |
| Abuse history | | | .060 | 1.006 | .315 |
| Emotional regulation | | | .020 | .352 | .725 |
| Social support | | | -.115 | -2.016 | .045 |

*Note. *p<.05*

| | $R^2$ ($R^2$ Aj.) | *F* | *β* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Step 1 | .050 (.040) | 5.058 | | | .002 |
| Age | | | .140 | 2.346 | .020 |
| Education | | | -.079 | -1.313 | .190 |
| Yearly income | | | -.139 | -2.387 | .018 |
| Step 2 | .275 (.260) | 18.198 | | | <.001 |
| Age | | | .128 | 2.445 | .015 |
| Education | | | -.067 | -1.267 | .206 |
| Yearly income | | | -.128 | -2.445 | .015 |
| Cumulative trauma | | | .461 | 8.916 | <.001 |
| Adulthood rape | | | -.014 | -.280 | .780 |
| Abuse history | | | .050 | .946 | .345 |
| Step 3 | .277 (.259) | 15.673 | | | <.001 |
| Age | | | .130 | 2.468 | .014 |
| Education | | | -.065 | -1.231 | .219 |
| Yearly income | | | -.125 | -2.381 | .018 |
| Cumulative trauma | | | .458 | 8.852 | <.001 |
| Adulthood rape | | | -.014 | -.270 | .787 |
| Abuse history | | | .047 | .872 | .384 |
| Emotional regulation | | | -.047 | -.807 | .420 |
| Step 4 | .283 (.263) | 14.104 | | | <.001 |
| Age | | | .124 | 2.362 | .019 |
| Education | | | -.051 | -.951 | .342 |
| Yearly income | | | -.115 | -2.179 | .030 |
| Cumulative trauma | | | .462 | 8.945 | <.001 |
| Adulthood rape | | | -.014 | -.286 | .775 |
| Abuse history | | | .043 | .804 | .422 |
| Emotional regulation | | | -.036 | -.707 | .480 |
| Social support | | | -.083 | -1.591 | .113 |

*Note. *p<.05*

## RESULTS

**Differences between women with versus without abuse history:** Women who reported a history of interpersonal trauma also reported more depression and post-traumatic stress (PTSD) symptoms, and more difficulties in emotional regulation than those who reported no abuse history.

***Predictors of depression and PTSD symptoms*:** Results from hierarchical linear regression showed that being married, cumulative trauma, and low social support predicted depression symptoms. On the other hand, being older and cumulative trauma predicted PTSD symptoms.

## DISCUSSION/CONCLUSIONS

The results show greater predictive power of cumulative trauma on women's psychological morbidity.

According to results, social support and emotional regulation are important constructs to be included in intervention programs to promote resilience, decrease depression and PTSD symptoms and to buffer the cumulative impact of interpersonal traumas.

**REFERENCES**

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.

Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., . . . Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American Journal of Psychiatry*, *151*, 1132-1136.

Caron, J. (2013). Une validation de la forme abrégée de l'Échelle de provisions sociales: l'ÉPS-10 items. Santé Mentale au Québec, 38(1), 297–318. https://doi.org/10.7202/1019198ar.

Foa, E. B., Riggs, D. S, Dancu, C. V., & Rothbaum, B. O. (1993). Reliability and validity of a brief instrument for assessing post-traumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, *6*, 459-473. doi:10.1002/jts.2490060405

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. Applied Psychological Measurement, 1(3), 385–401.

Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G., Dansky, B. S., Saunders, B. E., & Best, C. L. (1993). Prevalence of civilian trauma and posttraumatic stress disorder in a representative national sample of women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*, 984-991. doi:10.1037/0022-006X.61.6.984

World Health Organization (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. World Health Organization, Geneva, Switzerland. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf

Universidade do Minho
Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

Área Temática 15: Transições e Desenvolvimento ao longo da vida

# Transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico
## *Propostas de apoio a uma prática de qualidade*

**Catarina Chambel Martins | Carla Fernandes | Nuno Santos | Ana Alves | Lourdes Mata; ISPA – Instituto Universitário, CIE-ISPA, Portugal**

## RESUMO

No presente trabalho, procurou-se desenvolver um conjunto de propostas, com sugestões de materiais e atividades para apoiar a transição do jardim de infância para a escola. Estes apresentam-se como ferramentas cujo objetivo é o de guiar e orientar o/a educador/a na realização de práticas para apoiar e envolver toda a comunidade escolar, nomeadamente as crianças, as famílias/responsáveis legais e os professores do 1º ciclo, no processo de transição das crianças para o 1º ano. Adicionalmente, foi disponibilizado aos/às educadores/as um questionário sobre as suas práticas, de forma a possibilitar autorreflexão e identificarem formas de melhorar a sua intervenção.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Práticas de transição, Profissionais de Educação, Transição escolar.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nas últimas décadas, a transição foi reconhecida como um período bastante importante, uma vez que comporta mudança de contextos, de identidades, de papéis e de interações sociais. As transições que ocorrem ao longo da escolaridade podem gerar um crescimento e promover a aprendizagem ou ser um momento de retrocesso, estagnação e/ou insucesso. Esta experiência vai depender não só dos recursos e dos apoios existentes, como também da forma como todos os envolvidos a vão vivenciar. Esta mudança de contexto tem sido foco de investigação em diversos países, onde têm sido analisadas diferentes variáveis envolvidas neste processo. Sabe-se que toda a comunidade escolar deve ser incluída no planeamento da transição e que devem ser reconhecidos os contributos de cada um para este processo. A importância e necessidade da utilização de práticas como forma de apoiar a transição para o Ensino Básico são salientadas pela literatura, existindo um consenso de que a comunicação e colaboração entre os principais envolvidos tem um impacto positivo na adaptação da criança à escola e no seu futuro (Castro, Ezquerra, & Argos, 2012; Dockett, Petriwskyj, & Perry, 2014; Dockett & Perry, 2003; Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

## OBJETIVOS

- ✓ Fazer um levantamento de bibliografia e de materiais sobre a transição, disponíveis em diferentes países para profissionais, famílias e crianças;
- ✓ Construir um conjunto de materiais diversificados, bem fundamentados e que possam apoiar no trabalho intencional sobre o processo de transição;
- ✓ Criar materiais flexíveis, que não sejam prescritivos e que se possam ajustar a diferentes contextos e suas necessidades específicas.

## PROCEDIMENTOS

Procedeu-se ao levantamento da literatura existente sobre esta temática, de programas, estratégias, práticas e materiais de apoio à transição existentes em diferentes contextos. A partir deste levantamento criou-se um PACOTE EDUCATIVO que não só apresente alguma informação e referenciais, mas também sugestões práticas de ação. Este ficou constituído por seis propostas de intervenção, integrando um conjunto diversificado de atividades.

## PACOTE EDUCATIVO

1

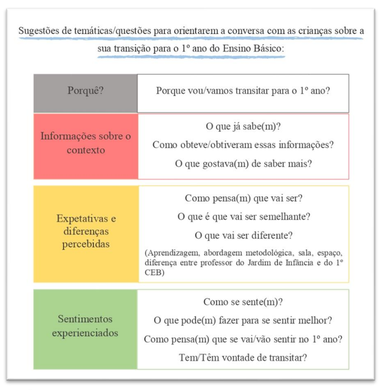
**"Novas histórias e desafios"**

Abordar a temática da transição por meio da leitura de histórias.

2

**"Como é que vai ser?"**

Dar voz às crianças no processo de transição.



Sugestões de temáticas/questões para orientarem a conversa com as crianças sobre a sua transição para o 1º ano do Ensino Básico:

| | |
|---|---|
| Porquê? | Porque vou/vamos transitar para o 1º ano? |
| Informações sobre o contexto | O que já sabe(m)?<br>Como obteve/obtiveram essas informações?<br>O que gostava(m) de saber mais? |
| Expetativas e diferenças percebidas | Como pensa(m) que vai ser?<br>O que é que vai ser semelhante?<br>O que vai ser diferente?<br>(Aprendizagem, abordagem metodológica, sala, espaço, diferença entre professor do Jardim de Infância e do 1º CEB) |
| Sentimentos experienciados | Como se sente(m)?<br>O que pode(m) fazer para se sentir melhor?<br>Como pensa(m) que se vai/vão sentir no 1º ano?<br>Tem/Têm vontade de transitar? |

**Fig. 1** Exemplo de atividade para a familiarização com o Ensino Básico.

3

**"A escola dos grandes!"**

Atividades para a familiarização do contexto escolar de primeiro ciclo

4

**"Contactos com os Encarregados de Educação"**

Incluir, apoiar e esclarecer os Encarregados de Educação neste processo.




**Fig. 2** Exemplo de atividade para a partilha de informação relativa à criança.

5

**"Quem sou eu?"**

Facilitar a comunicação e partilha de informação.

**Questionário de autorreflexão**

6

**"Folhetos informativos"**

Disponibilizar informação aos Encarregados de Educação sobre o processo de transição.




**Fig. 3** Exemplo de folheto informativo sobre o processo de transição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais desenvolvidos apresentam-se como uma mais valia para os profissionais uma vez que permitirão diversificar a sua atuação, agir de modo consistente e compreender alguns referenciais teóricos e investigação nesta área. Permitem também uma maior reflexão sobre as suas práticas e agir sempre no sentido de uma maior qualidade na sua ação nesta área. Deste modo poderão contribuir para uma transição mais suave para o 1º ano do EB.

## REFERÊNCIAS

Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía, 70* (253), 537-552. Recuperado de https://revistadepedagogia.org

Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising transition: shifts and tensions In S. Dockett, A, Petriwskyj, B, Perry (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 1-18). Dortrecht: Springer.

Dockett, S.& Perry, B. (2003). Smoothing the way: What makes a successful transition program? *Education Links, 65*, 6–10.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica.* Porto Editora.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
UIDP/04853/2020 UIDB/04853/2020

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

# Importância da psicoterapia no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-COV-2/COVID-19 na população portuguesa: Exploração de preditores e mediadores nas diferentes etapas de vida

**Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida**

**Catarina Certal | Nádia Neiva**
Clínica da Mente

## Resumo

Sendo a pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação e alterações drásticas no dia-a-dia da população, como períodos de confinamento, isolamento, adoção de medidas de prevenção, afastamento dos contextos escolares, teletrabalho, torna-se fundamental analisar de uma forma consistente o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 das crianças e adolescentes.

Assim, este estudo pretende compreender alguns dos indicadores de saúde mental das crianças, jovens e suas famílias, analisando a morbilidade e os fatores psicossociais de risco e de proteção que lhes estão associados.

**Palavras-chave** *Psicoterapia; Etapas Desenvolvimentais; Fatores preditores e mediadores*

## Enquadramento teórico

O medo e a ansiedade associados à possibilidade de contaminação, o afastamento dos pares, as dificuldades no processo educativo decorrentes do ensino à distância, as mudanças nas rotinas e nas relações familiares, a imprevisibilidade, as dificuldades de lidar com o isolamento social (Ornell et al. 2020), são alguns dos aspetos que podem agravar outros estados emocionais negativos como perturbação obsessivo-compulsiva, ansiedade, depressão, perturbação de pânico ou stress pós-traumático (Brooks et al., 2020), influenciando o bem-estar psicológico das crianças, jovens e suas famílias.

Por outro lado, a existência de suporte social adequado, autocuidado, informações precisas sobre a situação pandémica e formas de prevenção, apoio psicológico, acompanhamento psicopedagógico, psicoterapia ou rotinas estruturadas desempenham um papel crucial para lidar com as implicações na saúde mental da pandemia SARS-COV-2 / COVID-19 (Bao et al., 2020) sendo efetivos fatores protetores (Wang et al., 2020).

## Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo observacional, descritivo de comparação entre grupos etários (crianças, jovens, adultos e idosos). Relativamente aos critérios de elegibilidade, os critérios de inclusão são idade superior a 6 anos, população sujeita ou não a psicoterapia e assinatura do consentimento informado.

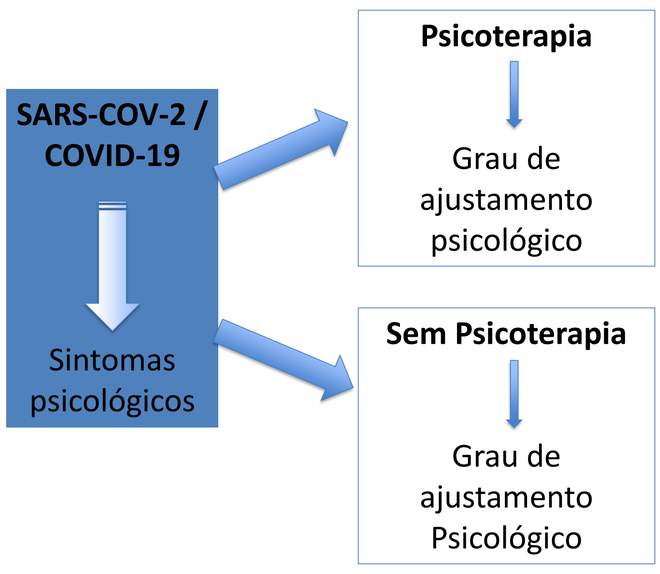
## Instrumentos de Avaliação

- BSI - Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Canavarro et al, 1999)
- QVS – Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Adriano Vaz Serra, 2000)
- WHOQOL Group, 1994; versão portuguesa de Canavarro et al., 2006)

## Principais resultados (esperados)

Sendo a pandemia SARS-CoV-2/COVID-19 uma emergência de saúde pública que gera extrema preocupação espera-se identificar de uma forma objetiva a prevalência de sintomas psicológicos associados a este fenómeno e avaliar o impacto e a forma como a psicoterapia interfere no ajustamento psicológico e global face à pandemia SARS-CoV-2/COVID-19.

## Desenho do Estudo




## Amostra

Amostra constituída por sujeitos em etapas desenvolvimentais distintas: crianças, jovens, adultos e idosos que tenham, ou não, passado por processo de psicoterapia, intervenção psicológica ou acompanhamento psicopedagógico, prévio ou durante a pandemia.

## Referências

BAO, Y., et al.. (2020). “2019-nCoV epidemic: Address mental health care to empower society”. The Lancet, vol., 395, n. 10224, 2020.

BROOKS, S. K., et al., (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(102227), 912-920.

ORNELL, F. et al. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. Braz. J. Psychiatry, São Paulo.

WANG C, et al. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern]. Lancet.;395(10223):470-473.

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

Área 15 – Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida

**Carla Fernandes | Ana Fernandes | Lourdes Mata**
CIE – ISPA, ISPA – Instituto Universitário

# A transição da educação pré-escolar ao primeiro ciclo do ensino básico fatores de promoção, fatores de stress e atividades de transição no discurso de educadores de infância

## RESUMO

Estudo qualitativo com 35 educadores de infância com recurso a entrevista semiestruturada para análise das conceções sobre a transição e adaptação escolar da criança da educação pré-escolar ao 1.º CEB. A análise de conteúdo com recurso ao MAXQDA permitiu a criação de categorias no âmbito dos fatores promotores, fatores de stress e atividades de transição. Nos fatores promotores e de stress os educadores mencionarem diferentes aspetos do contexto escolar, contexto familiar e características da criança a ter em conta nos processos de transição educativa. Nas atividades de transição salientou-se a importância do envolvimento familiar e da articulação com os docentes de 1.º CEB.

## REFERENCIAL

- A entrada para a escolaridade obrigatória é uma das transições mais importantes na infância, quer para as crianças como para as suas famílias (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Vasconcelos, 2007).
- Importância da relação entre as características individuais da criança e as características dos contextos escolares, culturais e familiares (Correia & Marques-Pinto, 2016).
- Os processos de adaptação na entrada para o 1.º CEB é um bom preditor das trajetórias de desenvolvimento da criança (académico e social) (Margetts, 2019; Ryan, Fauth, & Brooks-Gunn, 2013).
- Os educadores de infância são um referência neste processo pela sua atuação e influência determinante (Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003).
- Como tal, é importante compreender as suas conceções, práticas e decisões pedagógicas (Xu, 2012; Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001).

## OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Analisar as conceções dos educadores de infância sobre a transição e adaptação da criança ao 1.º CEB e identificar diferentes práticas pedagógicas de intervenção nestes domínios.

- Quais os fatores que os educadores de infância identificam como importantes para promover a transição e adaptação da criança ao 1.º CEB?
- Quais dos fatores que os educadores de infância identificam como possíveis constrangimentos à transição e adaptação da criança ao 1.º CEB?
- Que práticas desenvolvem os educadores de infância no âmbito da transição da educação pré-escolar ao 1.º CEB?

**MÉTODO:** Metodologia qualitativa e compreensiva; amostra por conveniência; entrevista semiestruturada e análise de conteúdo – MAXQDA.

**PARTICIPANTES:** 35 educadores de infância da rede escolar pública; idade média de 51 anos ( 32 – 60 anos) e tempo de serviço médio de 25,29 anos (5 – 40 anos).

## CATEGORIAS DE ANÁLISE E RESULTADOS

### FATORES DE PROMOÇÃO PARA A TRANSIÇÃO

**ESCOLA**
- **25,7 %** Articulação JI / 1.ºCEB
- **25,7 %** Atividades de transição
- **22,9%** Continuidade pedagógica

**CRIANÇA**
- **22,9 %** Confiança e segurança
- **22,9 %** Motivação
- **17,1 %** Regulação e gestão do comportamento

*"É eles sentirem-se motivados e irem com vontade de aprender, parte muito por aí. Serem momentos agradáveis para eles, sentirem que há uma continuidade, que não há uma quebra…"*

### FATORES DE *STRESS* PARA A TRANSIÇÃO

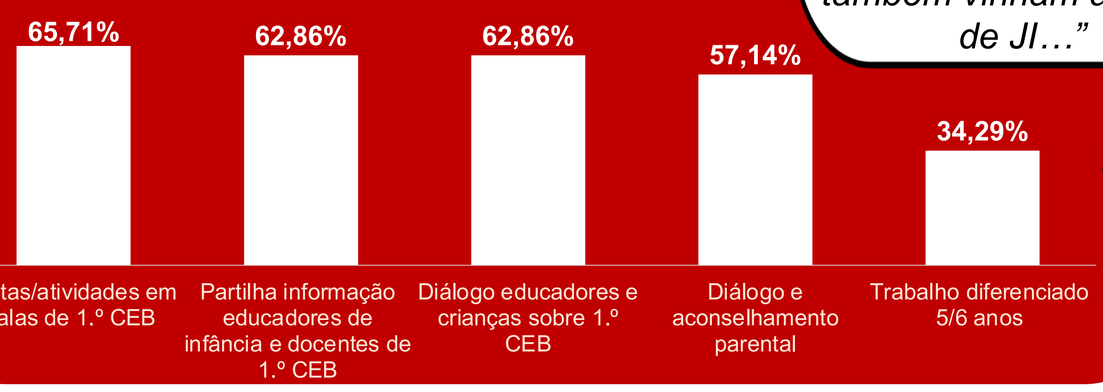
**ESCOLA**
- **40 %** Descontinuidade JI/ 1.º CEB
- **8,6%** Insuficientes atividades de transição e articulação

**CRIANÇA**
- **11,4 %** Dificuldades Comportamento Gestão emocional Cognitivas)
- **8,6%** Ansiedade e insegurança

**FAMÍLIA**
- **37,1 %** Excessiva pressão e expectativa dos pais
- **22,9%** Ansiedade dos pais

*"Os pais também lhes passam alguma ansiedade, começam por dizer que agora é que é a sério, vais ter que trabalhar, tens de chegar cedo…"*

### ATIVIDADES DE TRANSIÇÃO




*"Nós tínhamos no 3.º período visitas regulares ao 1.ciclo, geralmente às turmas de 4.ºano com partilha de atividades, como o contar histórias. Os alunos de 1º.ciclo também vinham às salas de JI…"*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os educadores reconhecem a importância de diferentes fatores promotores da transição educativa na sua prática;
- Reconhecimento da existência de uma descontinuidade pedagógica e organizacional entre o pré-escolar e 1.º CEB;
- Necessidade de maior e melhor articulação na procura da sequencialidade dos processos de ensino-aprendizagem;
- Reconhecimento da importância do papel da família nos processos de transição educativas;
- Estes resultados demonstram a necessidade de mais formação e materiais de suporte à transição para apoio aos profissionais.

**Referências Bibliográficas**

SCAN ME

Universidade do Minho Instituto de Educação · UNIVERSIDADE DA CORUÑA · ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA · REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Ispa CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO · FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

UIDP/04853/2020 UIDB/04853/2020

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL
GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA
1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

Área 15 – Transições e desenvolvimento ao longo da vida

**Joana Pinguinha | Lourdes Mata**
ISPA – Instituto Universitário, CIE-ISPA

# Para o ano vais para a escola dos grandes!

## Perceções de alunos do 4º ano acerca da transição para o 2º ciclo de escolaridade

**Resumo**

O presente estudo tem como tema principal a transição escolar para o 5º ano de escolaridade e tem como principal objetivo compreender as perceções dos alunos do 4º ano de escolaridade acerca desta transição escolar.

Assim, foram realizadas 24 *focus* grupo aos alunos, colocando questões relacionados com as suas emoções, antecipações e o envolvimento escolar e familiar sentido neste processo.

Com a análise, verificou-se que os alunos do 4º ano de escolaridade se encontram emocionalmente ansiosos com esta transição escolar. Compreendemos ainda a importância de estratégias escolares enquanto formas de preparação para uma transição escolar benéfica e positiva para o aluno. **Palavras-chave:** transição escolar, estratégias escolares

## Enquadramento teórico e problemática

A fase de transição escolar e a mudança de escola podem ser sentidas pelos alunos de diversas formas, sendo que alguns alunos podem considerar este um acontecimento positivo, como as relações sociais, contudo, outros alunos podem demonstrar algum receio e ansiedade com esta fase escolar e as suas características, como a diversidade de disciplinas (Symonds, 2015). Ryan et al. (2013) afirmam que a transição escolar tem uma grande influência sobre a adaptação académica e escolar do aluno, sendo assim esta transição uma fase bastante desafiante para o aluno a nível académico e social. Por fim, Webb et al. (2017) referem que o papel ativo e de envolvimento dos pais e familiares na escolaridade dos filhos, vai influenciar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e o processo de transição escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Webb et al., 2017).

A transição para o 2º ciclo de escolaridade tem grandes influências no processo de escolaridade da criança. Como referem Webb et al. (2017) a transição escolar é um momento significativamente marcante para o aluno, dado o seu impacto emocional, afetivo e no seu processo de aprendizagem. Smith (2011) afirma que, com a transição escolar a criança experiencia diversas emoções fortes associadas a este acontecimento, como a excitação com a mudança de escola, receio, ansiedade e a necessidade de antecipação da situação.

## Objetivo

Compreender a forma como os alunos do 4º ano vivenciam a transição escolar para o 5º ano de escolaridade.

## Hipóteses e Questões de investigação

**H1** - Os alunos encontram-se emocionalmente ansiosos com a transição escolar para o 5º ano de escolaridade

**Q1** - Como é que os alunos antecipam as suas relações sociais com a aproximação da transição escolar para o 5º ano?

**Q2 -** Quais foram as atividades de preparação ao novo ciclo de escolaridade realizadas nas escolas dos participantes?"

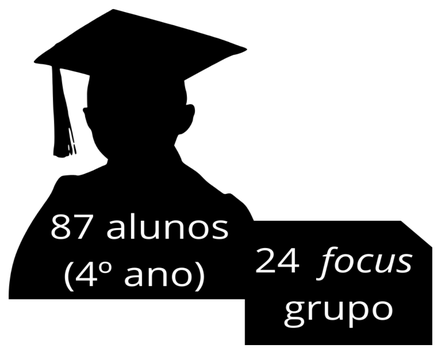
## Metodologia

-Carácter qualitativo

-Entrevistas de grupo a alunos do 4º ano

-Análise de conteúdo e frequência de resposta

## Participantes




## Principais resultados

Com a análise qualitativa dos dados recolhidos, foi possível identificar como principais resultados que os alunos do 4º ano se encontram emocionalmente ansiosos com a transição escolar para o 2º ciclo (66%), embora também se encontram motivados para a experienciar (50%).

| Categoria | Sub categorias | Frequência grupos | Frequência referências |
|---|---|---|---|
| Emoções positivas | Bem/felicidade | 50% | 40% |
| | Tranquilidade | 20.83% | |
| | Curiosidade | 12.5% | |
| | Sensação liberdade | 12.5% | |
| Emoções negativas | Nervosismo /ansiedade | 66.67% | |
| | Tristeza | 25% | 60% |
| | Mal | 29.17% | |
| | Insegurança/timidez | 2.55% | |
| | Receio/medo/estranheza | 16.67% | |
| | Confusão | 20.83% | |

| Categoria | Sub categorias | Frequência grupos | Frequência referências |
|---|---|---|---|
| Estrutura / organização do sistema | Diversidade horários | 33% | 32.43% |
| | Escola maior | 33% | |
| | Nova escola | 24% | |
| | Novas dinâmicas | 45.8% | |
| | … | | |
| Sistema de ensino | Diversidade disciplinas | 33% | 31.53% |
| | Exigência/dificuldade | 45.83% | |
| | Diversidade professores | 41.67% | |
| | … | | |
| Relações sociais | Afastamento grupo | 50% | 36.04% |
| | Dificuldade social | 54.3% | |
| | Novas interações | 54.17% | |

Verificámos ainda que as antecipações dos alunos em relação à nova fase escolar estão muito relacionadas com as suas relações sociais (36%), essencialmente ao nível das novas relações e na dificuldade com as novas interações, e com a nova estrutura escolar (32%) e sistema de ensino de 2º ciclo (31%).

Relativamente à realização de atividades relacionadas com esta transição, a maioria dos grupos (91.67%) referiu que não tinha existido nenhuma atividade de preparação na sua escola sobre o 5º ano de escolaridade. No entanto, os alunos referiram que os seus professores de 1º ciclo, em contexto de sala de aula, conversavam acerca das principais mudanças que iriam existir com a transição para o 2º ciclo de escolaridade.

## Considerações finais

Com os dados analisados podemos referir primeiramente a ansiedade e nervosismo nos alunos face à transição escolar, bem como a existência de antecipações e negativas com esta fase escolar.

Com estes dados, e tendo em conta as perceções negativas dos alunos face às novas interações sociais com alunos mais velhos com esta experiência escolar, aliado ainda ao facto de não terem sido desenvolvidas atividades de preparação nas escolas de 1º ciclo, colocamos como sugestão a promoção da interação entre alunos do 4º e do 5º ano e a implementação de um programa de transição escolar, onde através de pequenas dinâmicas, se proporcionaria uma transição escolar positiva para o aluno.

## Referências

Smith, H. (2011). The emotional impact of tranfer – What can be learned from early years practice. In A. Howe & V. Richards (Eds.) *Bridging the transition from primary to secondary school* (pp. 14-25). London: Routledge

Webb, G., Knight, B. A., & Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'so what about the parents'?. or 'so, what about the parents'?. *International journal of early years education, 25*(2), 204-217. doi:10.1080/09669760.2017.1301808

ISPA CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
UIDP/04853/2020 UIDB/04853/2020

XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021 UNIVERSIDADE DO MINHO | BRAGA / PORTUGAL

**Área 15 – Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida**

# AUTOEFICÁCIA DOS PAIS NO APOIO AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS FILHOS PARA O PRIMEIRO CICLO

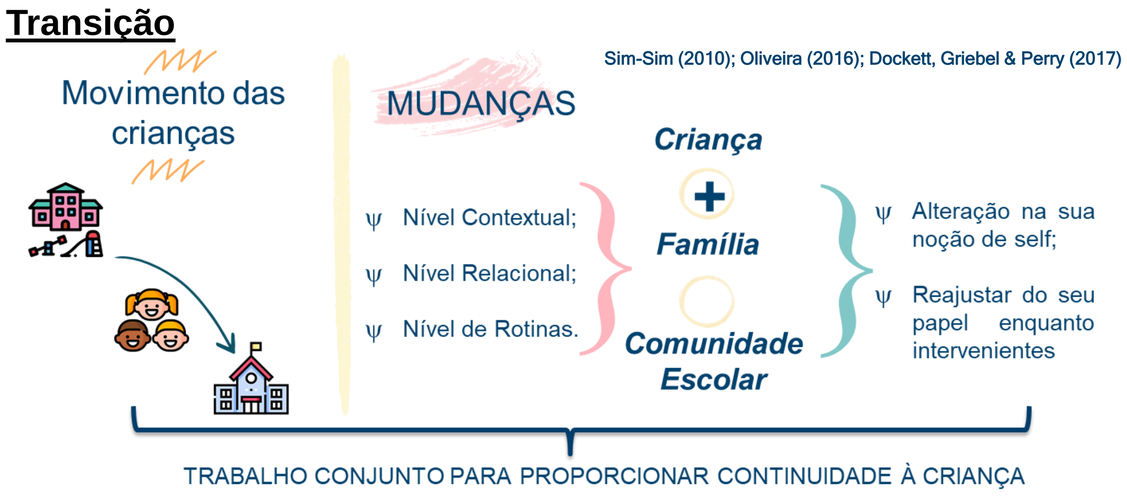
**Mafalda Santos, Carla Fernandes, Ana Alves, Nuno Santos, Lourdes Mata -** ISPA – Instituto Universitário, CIE-ISPA


## RESUMO

Tivemos como objetivo compreender quais as perceções dos Encarregados de Educação (EE) acerca da sua autoeficácia no apoio ao processo de transição. Participaram 108 EE. A sua perceção de autoeficácia mostrou-se positiva variando consoante os pais já tivessem vivenciado ou não uma situação de transição do jardim de infância para o 1º ciclo com algum filho.


## REFERENCIAL

### Transição




### Famílias e Transição

Experiência **emocional**, **social**, **intelectual** e **física** para todos os intervenientes.



Fonte de *suporte social*, *cultural* e *emocional* de que as crianças precisam para o *sucesso na escola*.

Transformações:
- ψ Nível individual
  - ψ Identidade, responsabilidade; necessidades
- ψ Nível das interações
  - ψ Perdas de algumas; novas; diferente com criança
- ψ Nível dos contextos
  - ψ Novas rotinas mais exigentes; novos desafios para a participação

Pelletier & Brent (2002); Griebel & Niesel (2009;2013); Dockett et al. (2017).

## OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Caraterizar a perceção de autoeficácia dos pais para envolvimento e apoio aos filhos na transição para o 1.º ano.

- Autoeficácia varia em função da etapa educativa do/a filho/a?
- Autoeficácia varia em função dos filhos que têm?
- Autoeficácia varia consoantes as habilitações literárias?

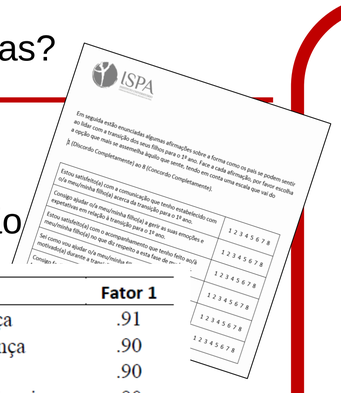
## INSTRUMENTOS

Escala de autoeficácia parental para apoiar a transição

Total de 6 itens

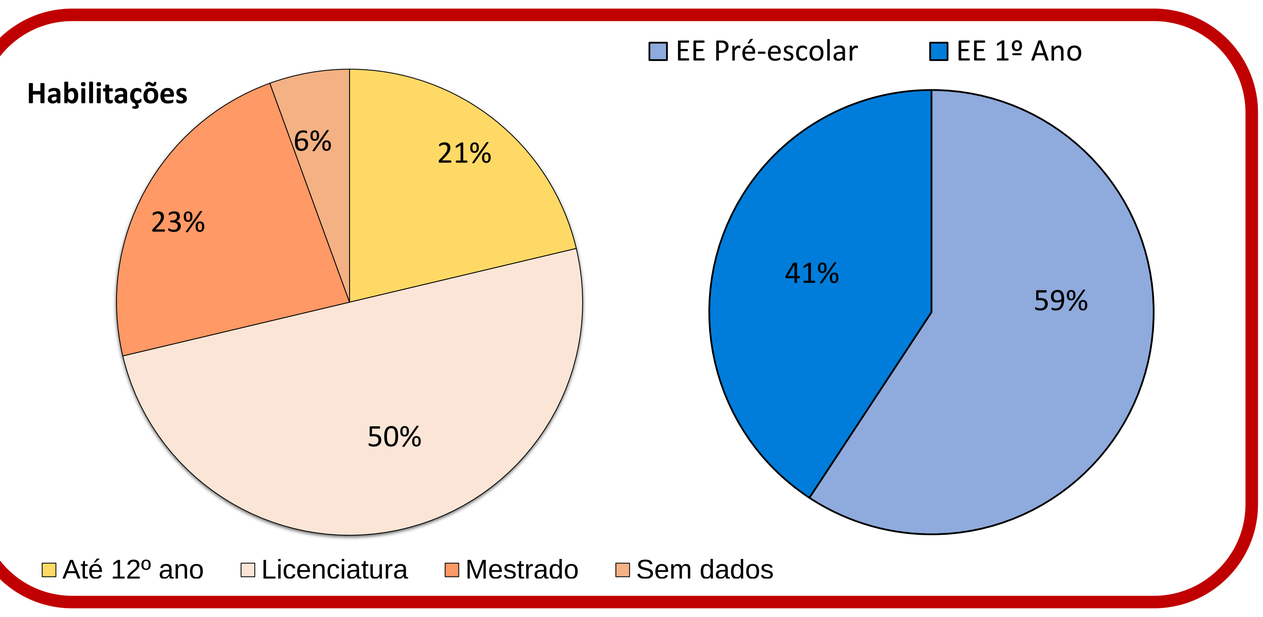
Alfa Cronbach .95

Questionário sociodemográfico

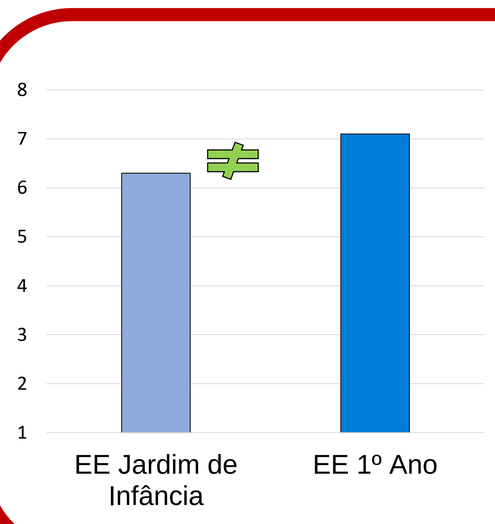


| Itens | Fator 1 |
|---|---|
| AE em relação à info transmitida à criança | .91 |
| AE no esclarecimento de dúvidas da criança | .90 |
| AE no acompanhamento feito à criança | .90 |
| AE na gestão de emoções e expetativas da criança | .90 |
| AE na motivação da criança | .88 |
| AE na comunicação com a criança | .85 |
| **Variância Explicada** | 79.10 |
| **Valor próprio** | 4.75 |

## PARTICIPANTES – Encarregados de Educação (EE)

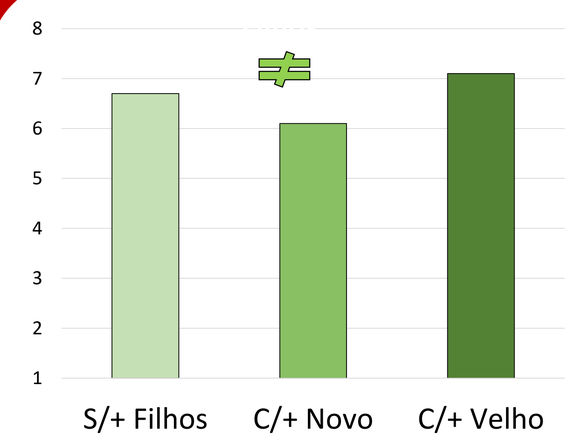



## AUTOEFICÁCIA EM FUNÇÃO DA ETAPA EDUCATIVA



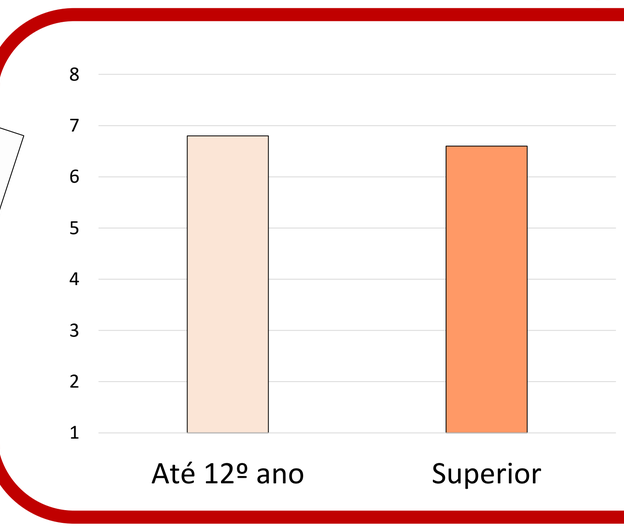

- ✓ Os pais que já têm os filhos no 1º ano e já passaram pela transição referem ter-se sentido mais confiantes no apoio ao filhos do que os pais que estavam no momento com os filhos a iniciar a sua transição (t(106)= -3.84, p<.001).
- ✓ No geral valores de autoeficácia positivos mas não muito elevados (*M*=6.7, *DP*=1.1)

## AUTOEFICÁCIA EM FUNÇÃO DOS FILHOS




- ✓ Os pais que já acompanharam outro filho numa transição referem sentir-se mais confiantes do que os pais que nunca vivenciaram esta situação
- ✓ (F(2)= 6.93, p=.001 ).

## AUTOEFICÁCIA E HABILITAÇÕES LITERÁRIAS




- ✓ Não foram encontradas diferenças significativas nos valores de autoeficácia dos pais em função das habilitações literárias dos pais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS .

- ✓ Instrumento válido e com boas caraterísticas psicométricas
- ✓ Julgamentos de autoeficácia positivos, mas pais não mostram muita confiança para apoiarem os filhos no processo de transição.
- ✓ Os pais que estão a passar por esta situação pela primeira vez mostram mais necessidade de apoio, sentem-se menos confiantes
- ✓ Necessidade de se envolverem os pais de modo a que estes tenham um papel participado e relevante no processo de transição, compreendam como podem apoiar e o que a escola e os profissionais fazem.


**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58329-7.

Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1. º CEB–Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. CIAIQ2016, 1.

Pelletier, J., & Brent, J. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. International Journal of Early Childhood, 34(1), 45–60. doi: 10.1007/BF03177322.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.



Ispa CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia UIDP/04853/2020 UIDB/04853/2020

Universidade do Minho Instituto de Educação · UNIVERSIDADE DA CORUÑA · ASOCIACIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA · REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN