

APONTAMENTOS DE
EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA
@2020

IPN · ESSEN
Mestrado em Educação Especial
domínio cognitivo e motor

EDITORES
Sara Felizardo
Esperança Ribeiro
Emília Martins

Ficha Técnica

Título

Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2020

Editores¹

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro & Emília Martins

Autores

Ainda Rebelo | Ana Rita Matos | Cláudia Batista | Cristina Simões | Esperança Ribeiro | Henrique Ramalho | Paula Xavier | Raquel Antunes | Sandra Loureiro | Sara Felizardo | Soraia Santos

Revisão das normas de publicação

Rosina Fernandes

Revisão de inglês

Margarida Gomes Costa

Capa

Ana Frias

Editora

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

Local de Edição

Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu, Portugal

ISBN

978-989-54743-5-6

Data

dezembro, 2020

¹ Os editores respeitam os originais dos textos, não se responsabilizando pelos conteúdos, orientações e opiniões neles expressos.

APONTAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

ÍNDICE

PREFÁCIO

Henrique RAMALHO.....ii

O CONTRIBUTO DO MODELO DA QUALIDADE DE VIDA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

Cristina SIMÕES 1

AUTODETERMINAÇÃO EM JOVENS COM INCAPACIDADE: ESTUDO PRELIMINAR DE ADAPTAÇÃO DA ESCALA ARC-INICO

Raquel ANTUNES, Sara FELIZARDO & Henrique RAMALHO.....15

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA NARRATIVA DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA DOS CANDIDATOS A DIRETOR: PROPOSTA DE UM MODELO DE ANÁLISE

Henrique RAMALHO27

SENTIDO DE COMPETÊNCIA E DIFICULDADES NA PARENTALIDADE EM CUIDADORES DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Sandra LOUREIRO, Sara FELIZARDO, Paula XAVIER & Esperança RIBEIRO41

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Aida REBELO, Cláudia BATISTA & Sara FELIZARDO51

PROMOÇÃO DA LINGUAGEM EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Ana Rita MATOS, Soraia SANTOS, Sara FELIZARDO & Esperança RIBEIRO.....71

PREFÁCIO

Prosseguido na senda do movimento da educação inclusiva, o quadro da Educação Especial hoje instituído mostra-se extraordinariamente dinâmico e abrangente, não se limitando ao horizonte das convenções normativas delineadas em diferentes escalas institucionais e administrativas. Alinhar as nossas incursões pessoais e profissionais com a noção de Educação Especial significa inscrevê-la no espectro da agenda da inclusão social. Será prudente assumir a Educação Especial dentro de uma nova abordagem paradigmática, que, necessariamente, extravasa os meandros conceituais e epistemológicos dos paradigmas educacionais mais conservadores, havendo necessidade de a ressituar no quadro mais vasto dos paradigmas socioculturais de feição humanista, sociointeracional, dialógica e inventiva. E isto torna-se tanto mais pertinente quando se privilegia, precisamente, um ideário da Educação Especial amplamente caracterizado por uma dialética estabelecida entre educação inclusiva e sociedade, ante cenários nem sempre coincidentes e convergentes no que concerne ao diálogo que se tem vindo a estabelecer entre aquelas duas instâncias. Eis que se impõe um avanço significativo desse diálogo: fazer evoluir a ideia restrita de educação inclusiva para uma perspetivação do ato de educar em prol de uma sociedade inclusiva, evitando que a prerrogativa da inclusão deixe de constituir um processo curricular e pedagógico hermeticamente fechado na escola e na ideia de uma Educação Especial limitada à ação escolar, transpondo-a, de forma efetiva e holística, para a ação social diferenciada. É nesse (re)alinhamento paradigmático que o segundo volume do e-book “Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva – 2020” surge, especialmente marcado por diferentes incursões teóricas, conceituais e empíricas que, no seu todo, assumem a preocupação em avocar a Educação Especial como um processo pedagógico e didático, mas também pessoal, profissional, social e, necessariamente, cultural, que procura redefinir a dialética ocorrida entre a educação, a escola e a sociedade. Representa, também por isso, um debate ampliado sobre os diferentes agentes e contextos em que a Educação Especial ganha especial relevância, para cumprir com a função de desocultar a face oculta da exclusão escolar e social do mundo contemporâneo. Para tanto, sinaliza-se o seu propósito de operar com uma *práxis* de Educação Especial em torno de incursões muito variadas, que põem em evidência distintas formas, contextos, processos e atores com relevância para as práticas da Educação Especial e a efetivação das prerrogativas da sociedade inclusiva.

Assim, com o objetivo de dar continuidade à divulgação do trabalho de pesquisa e intervenção em situações emergentes da prática profissional na área da Educação Especial, decorrente da atividade desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, os(as) autores(as) confrontam-nos com percursos teóricos, conceituais e empíricos que vão desde uma perspetiva escolar até uma conceção que procura explorar os meandros da Educação Especial e, recorrentemente, da educação inclusiva para além da escola, dando um significado mais consolidado da ideia de sociedade inclusiva.

Henrique Ramalho

Docente da Comissão de Curso de Mestrado em Educação Especial - domínio
Cognitivo e Motor

O contributo do modelo da qualidade de vida na transição para a vida pós-escolar de alunos com adaptações curriculares significativas

Quality of life model contribution to the transition to post-school life of students with significant curricular adaptations

Cristina Simões

Representante da AFC do CFAE do Planalto Beirão, CI&DEI
cristinasimoes7@sapo.pt

Resumo

No presente artigo, pretende-se refletir sobre o contributo do modelo conceitual da qualidade de vida (QV) na transição para a vida pós-escolar (TVPE). Depois de concetualizarmos o plano individual de transição (PIT) como um instrumento que perspetiva mais qualidade na vida dos alunos com a medida adicional adaptações curriculares significativas (ACS), advoga-se que a sua elaboração deve privilegiar a planificação centrada na pessoa e constituir a ponte com a comunidade envolvente. Adicionalmente, aborda-se a relação entre o PIT, as ACS que fazem parte do programa educativo individual (PEI), o constructo da QV e as dez áreas do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). Por último, analisa-se a dimensão do bem-estar material, um dos oito domínios do quadro conceitual da QV, como essencial para a QV dos indivíduos que concluem a sua escolaridade obrigatória, cujo desenvolvimento deve ser iniciado, pelo menos, ao longo do processo de TVPE.

Palavras-chave: qualidade de vida, transição para a vida pós-escolar, educação inclusiva, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição.

Abstract

This article aims to reflect on the contribution of the quality-of-life (QOL) conceptual model in the transition to the post-school life (TPSL). After approaching the individual transition plan (ITP) as an instrument that looks at the lives of students with significant curriculum adaptations (SCA) with more quality, it is advocated that its elaboration should privilege the person-centered planning and establish the bridge with the community. Additionally, the article analyzes the relationship between the ITP and the SCA which are part of the individual education program (IEP), the QOL construct, and the ten areas of the student's profile leaving the school (SPLS). Lastly, in the material well-being dimension, one of the eight domains of the QOL conceptual framework is analyzed as essential for the QOL of individuals who complete their education, whose development should be initiated, at least, throughout the TPSL process.

Keyword: quality of life; transition to post-school life; inclusive education; significant curriculum adaptations; individual transition plan.

INTRODUÇÃO

O emprego é crucial para (e na) vida adulta, sendo um direito inalienável para melhorar a qualidade de vida (QV) de todos os cidadãos e de cada um. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2007) consigna o direito ao trabalho e ao emprego, reconhecendo que as pessoas com deficiência devem “trabalhar em condições de igualdade com os demais: isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível” (artigo 27.º, ponto 1). Adicionalmente, o estatuto de emprego faz parte do constructo da QV, designadamente do domínio do bem-estar material (Schalock & Verdugo, 2002; Simões, 2019; Simões et al., 2016), destacando-se que este quadro conceitual deve constituir um guia operacional da intervenção na idade escolar (Simões, 2020) e na idade adulta (Simões et al., 2017), concretizando operacionalmente os direitos previstos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2007).

Contudo, deve-se sublinhar o papel decisivo que as escolas desempenham na preparação dos alunos para o emprego (Kim & Dymond, 2010; Monteiro & David, 2020; Simões & Santos, 2016a), pelo que a transição para a vida ativa, a transição para a vida adulta ou a transição para a

vida pós-escolar (TVPE), nomenclaturas sinónimas, têm ganho gradual importância ao longo do percurso da escolaridade obrigatória. Constatamos que existem muitas assimetrias ao nível das respostas relativas à TVPE em Portugal, mas é indiscutível a mudança de mentalidades e atitudes nas últimas décadas, impulsionadas inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e as suas portarias complementares (i.e., a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro e a Portaria 201-C/2015, de 10 de julho), bem como, mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho¹. Com esta última legislação nacional, as políticas educativas reiteram a preparação de todos os alunos para exercerem ativamente os seus direitos, o que se relaciona com a melhoria da sua QV (Simões, 2016).

Não obstante, a TVPE “é sempre um momento de confronto com uma realidade que muitas vezes transporta incertezas, dúvidas e ausência de soluções” (Monteiro & David, 2020, p. 4). Muito embora a TVPE seja um tempo onde impera a instabilidade para todos, esta agudiza-se para os alunos que concluem a sua escolaridade obrigatória com a medida adicional adaptações curriculares significativas (ACS). Sabendo-se que a preparação do seu projeto de vida futuro se inicia na escola, observa-se que alunos, famílias e professores se preocupam com as alternativas existentes após o final da escolaridade obrigatória. Aliás, todos os alunos, independentemente da medida de gestão curricular aplicada, devem ser trabalhados para atingir as dez áreas do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), que estipula um quadro de referência assente na liberdade, na responsabilidade, na valorização do trabalho, na consciência de si próprio, na inserção familiar e comunitária e na participação na sociedade (Martins et al., 2017).

Sabendo-se que os diretores das escolas/agrupamentos de escolas se preocupam com a educação inclusiva e com a intervenção multinível (Simões & Sousa, 2021), até que ponto as escolas têm refletido sobre a melhoria do processo de TVPE dos alunos com ACS? Que respostas estão plasmadas nos seus documentos norteadores, nomeadamente no Projeto Educativo? Como estão a monitorizar a eficácia deste processo? Finda a escolaridade obrigatória, qual é a real situação dos alunos que acompanharam ao longo de tantos anos? O que poderia ser melhorado?

Em abono da verdade, a escola não pode (e não deve) substituir os serviços de emprego, mas ambos podem contribuir para melhorar a QV de todos os jovens. À educação inclusiva caberá potenciar a TVPE, promovendo aprendizagens multidimensionais, sendo crucial na vida adulta a existência de políticas de emprego claras e com consequências práticas no aumento da taxa de empregabilidade de todos, fundamentalmente os que terminaram a sua escolaridade com ACS. Assente nestas premissas, o presente artigo tem como objetivo analisar o contributo do modelo concetual da QV para a TVPE.

Entendemos a QV como “um fenómeno multidimensional composto por domínios centrais influenciados por características pessoais e factores ambientais. Estes domínios de núcleo são os mesmos para todas as pessoas, embora possam variar individualmente relativamente ao valor e à importância” (Schallock et al., 2010, p. 21). Por seu lado, a TVPE refere-se à mudança da condição de estudante para assumir os papéis necessários à vida adulta, que emergem na comunidade, tais como: o emprego, a participação na formação após a escolaridade obrigatória, a habitação, o envolvimento adequado na comunidade e a vivência de relacionamentos pessoais e sociais (Canha et al., 2012). Refere-se a um processo (Batanero & Oliveira, 2007; Monteiro & David, 2020), visando a adaptação a diversas mudanças da sociedade, o que inclui uma capacitação adequada

¹ Ao longo do artigo, sempre que referimos o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estamos a contemplar igualmente as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro.

dos alunos para o mundo laboral, gerando expectativas positivas (Batanero & Oliveira, 2007), consubstanciando-se, conforme se irá observar de seguida, no Plano Individual de Transição (PIT).

1. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO: PERSPETIVAR A VIDA COM + QUALIDADE

Na senda da educação inclusiva assente num carácter funcional e adaptativo, transferindo a exclusividade académico-teórica para a capacitação de competências funcionais conducentes à integração laboral (Santos, 2013), emerge o PIT, enquanto referencial norteador do processo da TVPE, fomentando uma melhoria futura da QV dos alunos com ACS. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, traz respostas relativas às seguintes questões relacionadas com o PIT: a quem se aplica? quando se aplica? como se aplica? com que objetivos se aplica? e por quem é elaborado? Por conseguinte, o PIT deve (a) ser aplicado aos alunos com ACS; (b) ser elaborado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória; (c) ser desenhado em consonância com os interesses, as competências e as expectativas do aluno e família; (d) pretender facilitar a TVPE, complementando o programa educativo individual (PEI, artigo 25.º); e (e) ser elaborado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (artigo 12.º, ponto 9, alínea e), da qual devem fazer parte, dos elementos variáveis, o próprio aluno e a sua família (artigo 12.º, ponto 5).

Temos dificuldades em observar as vantagens de se ter transformado uma ferramenta holística, dinâmica e estruturante do projeto de vida dos alunos que concluem a sua escolaridade com ACS (i.e., PIT), numa medida adicional do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (artigo 10.º, ponto 4, alínea c). Uma medida adicional em forma de documento? Estas questões introdutórias de ruídos desnecessários podem ser repensadas futuramente, em prol de práticas esclarecidas e esclarecedoras, que não confundem medidas com documentos, por muito dinâmicos e flexíveis que se pretendam, devendo-se centrar nas ações/medidas efetivamente necessárias para maximizar a independência, a participação social e o bem-estar (Simões et al., 2016) dos alunos que desenvolvem as dez áreas do PASEO com ACS.

Destarte, o PIT é um documento aberto, dinâmico e flexível, ajustando-se aos interesses, expectativas e experiências individuais, que (a) inclui informações específicas sobre o processo da TVPE, (b) define o projeto de vida de cada aluno, (c) responsabiliza todos os envolvidos, (d) define e organiza as etapas e as ações a realizar e (e) possibilita uma avaliação sistemática (Pereira et al., 2018). Está, portanto, “em constante construção e atualização, de acordo com as expectativas que o aluno vai vivenciando” (Ferreira et al., 2015, p. 23), que permite recolher informações, refletir e tomar decisões sobre a TVPE (Pereira et al., 2018). Nesta lógica, fará sentido ser um documento que se inicia três anos antes do final da escolaridade obrigatória onde se vão acrescentando novas informações (e.g., protocolos, definição de tarefas) relativas ao processo, que devem estar devidamente organizadas para se poderem especificar, no certificado, as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da sua implementação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 30.º).

Por conseguinte, pretende-se que seja uma ferramenta onde se define operacionalmente e com intencionalidade pedagógica o que cada aluno pretende para a sua vida futura, tendo em conta os seus sonhos pessoais e talentos. Mais especificamente, o PIT deve contemplar as seguintes ações específicas: (a) auscultar as expectativas do aluno e família; (b) procurar locais de estágio; (c) apresentar o aluno à empresa/serviço; (d) definir as tarefas a realizar, o horário e o transporte; (e) elaborar o protocolo, esclarecendo os objetivos do PIT; (f) acompanhar o estágio, por parte de um elemento designado pela escola; (g) avaliar o processo (i.e., avaliação no final do período, autoavaliação, avaliação da satisfação do aluno e da família); e (h) encaminhar, após o término da escolaridade obrigatória, o aluno para a resposta mais adequada face às suas necessidades

(Ferreira et al., 2015). Destaca-se que o PIT tem de atender à planificação centrada na pessoa e estabelecer a ponte com a comunidade envolvente, conforme se irá observar de seguida.

Planificação Centrada na Pessoa

Sendo ainda visível, infelizmente, “alguma tendência para o paternalismo e a superproteção das populações consideradas especiais” (Santos, 2013, p. 86), a atualidade evoca a inevitabilidade de se escutarem os sonhos e as metas pessoais desejados pelos alunos. No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, prevê-se que é necessário um apoio acrescido na planificação da TVPE, assente nos interesses do aluno e tendo em conta perceções realistas sobre a sua vida. Acrescenta-se que o PIT se deve orientar pela operacionalização dos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação (artigo 25.º), cabendo a cada centro de apoio à aprendizagem (CAA), em colaboração outros elementos da escola, promover este processo (artigo 13.º, ponto 2).

O PIT deve basear-se na planificação centrada na pessoa (Pereira et al., 2018), que consiste na “forma de organizar os apoios, partindo dos seus interesses, objectivos, sonhos e necessidades” (Pereira & Vieira, 2003, p. 52). O aluno passa a ser o centro de atuação da escola, dando-se ênfase aos seus talentos (Simões, 2020), tendo o direito de decidir o que pretende para a sua vida (Claes et al., 2010; Pereira & Vieira, 2003; Simões, 2016). A planificação centrada na pessoa promove o autoconceito, a motivação, a afirmação pessoal e o controlo do envolvimento, levando o aluno a sentir que é capaz de fazer e de participar (Brown & Brown, 2009), bem como estimula relacionamentos positivos, respeito e competência (Claes et al., 2010). Outrossim, “o objetivo supremo consiste em criar-se um percurso de vida construído com e por uma determinada pessoa” (Simões, 2016, p. 24), exigindo a prestação de apoios colaborativos, com a presença e participação do aluno na comunidade, gerando mudanças fundamentais na sua vida (Claes et al., 2010).

Existe uma relação recíproca entre a participação ativa dos alunos na planificação dos seus objetivos educativos e dos seus objetivos referentes à TVPE e o aumento da sua autodeterminação (Williams-Diehm et al., 2008). Os comportamentos autodeterminados não se dissociam da planificação centrada na pessoa. Wehmeyer e Bolding (2001) advogam que a autodeterminação não é algo que se faz, mas que se impulsiona, devendo o aluno participar, sistematicamente, nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito. A este respeito, o próprio aluno deverá ser ouvido sobre os apoios de que precisa, quem e onde deverá usufruir desses apoios (Davis & Faw, 2002).

Não obstante, investigações internacionais (e.g., Shogren & Broussard, 2011) e nacionais (e.g., Canha et al., 2012; Simões, 2016, 2020) enfatizam que as atitudes dos profissionais, da família, dos empresários e da sociedade em geral, face aos alunos com ACS, são uma barreira à autodeterminação, que se agudizam quando os mesmos necessitam de níveis de apoio mais pervasivos (Nota et al., 2007; Wehmeyer & Garner, 2003). De facto, a falta de oportunidades para efetuar escolhas é considerada pelos alunos portugueses como uma barreira para desenvolver e alcançar metas no futuro (Canha et al., 2012).

Com efeito, os apoios que respeitam a planificação centrada nos interesses, expectativas, sonhos, não impõem os seus valores e princípios, simplesmente porque favorecem o autoconhecimento de cada aluno, dando-lhes poder efetivo para decidir (Simões, 2016). Será importante efetuar questões a cada aluno sobre: o que é importante para a tua vida? quais são os teus sonhos? o que é necessário melhorar na tua vida? e o que é necessário melhorar nos apoios que recebes? (Simões, 2019; Simões et al., 2017).

Este é o momento oportuno para se frisar que a autodeterminação não se pode cingir à escolha do estágio no âmbito da TVPE. Aliás, a planificação centrada na pessoa, que promove a autodeterminação e possibilita desenhar apoios personalizados, extravasa esta fase da vida, devendo estender-se a toda a intervenção ao longo da escolaridade obrigatória e na vida adulta. De forma sistemática e intencional, todos os alunos devem fazer escolhas, resolver problemas diários, tomar decisões, definir metas, desenvolver capacidades de autogestão, de auto-advocacia e de liderança, promover perceções de controlo e de sucesso pessoal e aumentar o seu autoconhecimento (Wehmeyer & Schalock, 2001).

Nesta linha de pensamento, no PIT, deve-se atender que a idade prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é um referencial que se adapta em função dos sonhos de cada aluno (e.g., poderá fazer sentido um aluno iniciar antes as suas experiências no mundo laboral, se isso for a sua prioridade de vida). Concomitantemente, as escolas nem sempre têm os recursos ideais, lembrando-se que a planificação centrada na pessoa envolve recursos formais e informais, sendo que a escola se centra em demasia nos primeiros (Pereira & Vieira, 2003; Simões, 2016). Por outras palavras, nem sempre se rentabilizam os recursos existentes para além dos professores, sendo importante reconsiderar-se o papel dos familiares, dos amigos, dos conhecidos e outros elementos da comunidade que podem atuar como apoios informais cruciais para maximizar as oportunidades dos alunos que estão em TVPE (Pereira et al., 2002).

Em síntese, a planificação que contempla o aluno como o centro das suas decisões questiona a lógica dos apoios prestados, colocando-se questões que é necessário constantemente refletir, tendo sempre presente os resultados pessoais desejados por cada aluno. Mas será que os profissionais e a família têm de continuar a validar os interesses pessoais dos jovens? Para quando a verdadeira mudança? Quando é que a autodeterminação deixa de ser esvaziada de sentido e uma retórica inatingível, carregada de caridade/assistencialismo? Quando é que os apoios encaram todos os alunos como indivíduos que devem exercer ativamente os seus direitos? Será, pois, crucial, que o aluno assuma “o seu papel de protagonista da sua história pessoal e social, tendo em vista a melhoria da sua qualidade de vida e a construção do seu projeto de vida futura” (Monteiro & David, 2020, p. 4), onde a comunidade será sempre a referência, especialmente quando se fala de TVPE.

Ponte com a Comunidade

A comunidade envolvente deverá ser sempre o ponto fulcral de atuação do processo de TVPE. Este princípio torna-se inquestionável quando se atende a que os alunos com ACS não conseguem generalizar as competências aprendidas na escola para os locais de trabalho da comunidade (Kim & Dymond, 2010; Simões, 2019). Ao manifestar dificuldades para efetuar a transferência das aprendizagens de um contexto para o outro, torna-se imprescindível a capacitação dos alunos com ACS nos locais concretos da comunidade, pelo que a educação inclusiva deverá combater a simulação e o artificialismo deste processo e promover a ponte com a comunidade, fonte de aprendizagens contextualizadas e significativas para a vida do aluno.

Para além dos alunos terem oportunidades de aprender e aplicar conhecimentos, capacidades e atitudes previstos no PASEO (Martins et al., 2017), as experiências vocacionais baseadas na comunidade promovem a aprendizagem de competências profissionais e de comportamentos adequados no local de trabalho (Kim & Dymond, 2010; Luecking & Fabian, 2000), incluindo as habilidades de trabalho gerais e específicas nos ambientes reais em que serão futuramente aplicadas (Wehman, 2006). Para tal, será premente que as escolas continuem a desenvolver

parcerias que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 19.º), devendo as mesmas responder às expectativas dos alunos e das suas famílias. Será útil a criação de uma rede de entidades parceiras da escola, pois permite ampliar experiências fora da mesma, no desenvolvimento do PIT, assim como uma mais-valia para o futuro dos alunos (Monteiro & David, 2020).

Em termos práticos, será importante que a educação inclusiva, no âmbito da TVPE, promova (a) visitas à comunidade, para ampliar o conhecimento do meio; (b) visitas a empresas/serviços, para o aluno selecionar a área de maior preferência; e (c) realização de estágios de sensibilização nas empresas/serviços locais (Pereira et al., 2002). É, ainda, essencial, que os alunos (a) realizem diversas tarefas de trabalho na comunidade, mais de duas vezes por semana; (b) interajam com outros funcionários sem deficiência nas empresas/serviços; (c) definam metas com a equipa de apoio; (d) sejam capacitados na escola, antes da sua colocação na comunidade; (e) frequentem estágios tendo em conta as suas necessidades e expectativas; (f) participem em experiências que respondam às exigências específicas das empresas/serviços da comunidade; e (g) recebam formação e/ou supervisão ao longo de todos os estágios (Kim & Dymond, 2010).

O despiste vocacional pode ser realizado através de conversas com o aluno e, simultaneamente, deve contemplar a concretização de visitas a empresas/serviços da comunidade (Ferreira et al., 2015; Pereira et al., 2002), o que possibilita aumentar o leque de escolhas disponíveis e melhorar a sua autodeterminação. Relembra-se que para cada indivíduo poder fazer escolhas, no mínimo, deverá efetuar a seleção de alternativas que prefere entre, pelo menos, duas opções (Stancliffe, 2001), pelo que as escolhas envolvem duas componentes fundamentais: ter oportunidades e tomar decisões (Brown & Brown, 2009).

A literatura tem revelado que os alunos que realizam as experiências laborais em empresas/serviços da comunidade têm uma probabilidade significativamente maior de conseguir emprego remunerado, após a conclusão da escolaridade obrigatória (e.g., Benz et al., 2000). Não obstante, foram verificadas incongruências entre as avaliações dos professores de educação especial sobre a importância e a aplicação dos PIT em locais reais da comunidade (Kim & Dymond, 2010). Embora considerem importante, os participantes desta investigação referem a existência de recursos limitados, a falta de financiamento, o acesso aos transportes e a gravidade da deficiência dos alunos.

Estes obstáculos são, seguramente, também observados em Portugal. Porém, existem escolas que, de uma forma criativa, conseguem minimizar estas barreiras e acreditar que é possível realizar estágios na comunidade, criando pontes, sinergias e não se refugiando no facilitismo de elencar impossibilidades. O adequado mapeamento dos recursos locais da comunidade (Pereira et al., 2018), mas também das prioridades definidas em cada Projeto Educativo e da gestão eficaz dos recursos existentes, poderá fazer a diferença na concretização deste processo. Não é um caminho fácil, mas é possível.

2. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS E QUALIDADE DE VIDA

O processo de TVPE não se pode esgotar na elaboração do PIT, pois deve estar altamente coordenado com toda a intervenção multidimensional iniciada com a implementação da medida de gestão curricular ACS. Por outras palavras, a TVPE não corresponde a um evento pontual, construindo-se ao longo do ciclo de vida (Mendes, 2004), até porque, esta etapa não pode ser vista

como exterior ao currículo do aluno, devendo ser considerada como atividades curriculares de pleno direito (Pereira et al., 2002).

Está consignado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que o PEI, que operacionaliza as ACS, é complementado pelo PIT (artigo 25.º, ponto 1). Havendo um impacto nas aprendizagens essenciais definidas, a medida de gestão curricular ACS envolve (a) a definição de aprendizagens substitutivas, (b) a explicitação dos objetivos globais relativos aos conhecimentos a adquirir e às competências a desenvolver e (c) o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (artigo 2.º, alínea c).

Em abono da verdade, as ACS concretizam as dez áreas do PASEO (Tabela 1), reiterando-se que os alunos devem estar incluídos nas suas turmas de origem, trabalhando as mesmas aprendizagens essenciais de forma diversificada e congruente com as necessidades apresentadas por cada um (Pereira et al., 2018). Quer isto dizer que as aprendizagens substitutivas não podem ser confundidas com as disciplinas substitutivas, ministradas em contextos de aprendizagem guetizados e estigmatizantes, que contrariam o direito à inclusão. Por outras palavras, mesmo com o desenvolvimento do PIT, os alunos devem manter as aprendizagens em contextos inclusivos da sua turma, participando como cidadãos de pleno direito, nas mesmas aprendizagens essenciais dos seus pares, tendo em conta a sua idade cronológica, ainda que se tenham de introduzir outras aprendizagens (substitutivas/complementares). Outrossim, este último tipo de conteúdos deve acautelar, no PEI, a capacitação de competências prévias ao PIT, que serão o motor da independência dos alunos na fase da TVPE, tendo em conta sempre as metas pessoais desejadas por cada aluno.

Acrescenta-se que a elaboração do PIT se deve basear no modelo de QV (Pereira et al., 2018), que contempla os oito domínios preconizados por Schalock e Verdugo (2002), a saber: desenvolvimento pessoal, autodeterminação, relações interpessoais, inclusão social, direitos, bem-estar emocional, bem-estar físico e bem-estar material. Este modelo está validado em Portugal para a vida adulta (Simões et al., 2017), havendo evidências quanto à sua validade e fiabilidade na avaliação da QV das crianças e jovens (Simões, 2019, 2020). Deixa-se o alerta de que o quadro concetual da QV não se circunscreve somente à elaboração do PIT, sendo transversal a todas as fases da vida de cada indivíduo (Simões, 2020). A propósito, questiona-se: se o currículo apenas engloba os oito domínios da QV três anos antes da escolaridade obrigatória, que tipo de conhecimentos, capacidades e atitudes são desenvolvidos até essa idade?

Conforme se observa na Tabela 1, existe uma correspondência estreita entre os oito domínios da QV, que se distribuem por três fatores (independência, participação social e bem-estar; Simões et al., 2016) e as dez áreas do PASEO, que interligam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Porém, existem evidências de que a escola nem sempre prepara os alunos no que concerne a todos os oito domínios da QV (logo não abarca as dez áreas do PASEO), sendo preocupantes os valores observados nos domínios dos direitos, da autodeterminação e da inclusão social dos alunos com ACS (Simões, 2020). Por outras palavras, enquanto a escola continuar a promover ACS previstas no PEI dos alunos, imbuídas num carácter ocupacional, de entretenimento e assistencialismo, quando muito valorizando a parte académica e a socialização, não estará a preparar os alunos para a TVPE e muito menos para serem cidadãos com mais QV.

Tabela 1

Correspondência entre fatores, domínios e indicadores de qualidade de vida com as dez áreas do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Fatores	Domínios	Indicadores	Áreas do PASEO
Independência	Desenvolvimento Pessoal	Nível de educação, capacidades pessoais, comportamento adaptativo, atividades de vida diária e atividades de vida diária instrumentais	Linguagens e textos Informação e comunicação Raciocínio e resolução de problemas Autonomia e desenvolvimento pessoal Sensibilidade estética e artística Saber científico, técnico e tecnológico
	Autodeterminação	Escolhas, decisões, autonomia, controlo pessoal e objetivos pessoais	Pensamento crítico e pensamento criativo
	Relações Interpessoais	Redes sociais, amizades, atividades sociais e relações	Relacionamento interpessoal
Participação Social	Inclusão Social	Inclusão e participação na comunidade, função na comunidade e apoios	Bem-estar, saúde e ambiente
	Direitos	Humanos (respeito, dignidade e equidade) e legais (acesso legal)	Pensamento crítico e pensamento criativo
Bem-Estar	Bem-Estar Emocional	Proteção e segurança, experiências positivas, satisfação, autoconceito e ausência de <i>stress</i>	Bem-estar, saúde e ambiente
	Bem-Estar Físico	Saúde, nutrição, desporto, recreação e lazer	Bem-estar, saúde e ambiente Consciência e domínio do corpo
	Bem-Estar Material	Condições financeiras, estatuto de emprego, condições de habitação e pertences/posses	Bem-estar, saúde e ambiente

A educação inclusiva deverá ambicionar mais, muito mais, pelo que será premente a prestação de apoios equitativos que capacitam todos os alunos para as dez áreas do PASEO, independentemente da medida de gestão curricular necessária. Indubitavelmente, esta orientação metodológica desenvolve os oito domínios da QV, que começa na definição das ACS e é extensível ao PIT, concretizando a planificação centrada na pessoa e perspetivando um projeto de vida com mais qualidade.

A este respeito, para alunos entre os seis e os dezoito anos, existe a Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens (Simões, 2019) que permite operacionalizar, no PEI e no PIT, toda a metodologia que respeita o aluno como o centro das decisões sobre os oito domínios da QV. Acrescenta-se que esta escala se baseia na recolha de perceções múltiplas, envolvendo a família e salvaguardando as situações em que não é possível recolher o autorrelato do aluno (Simões & Santos, 2016b). Avaliar a QV, através de múltiplas perspetivas, implica a concretização das dez áreas do PASEO, havendo interligação, complementaridade e intencionalidade pedagógica, que começa na definição das ACS que promovem a independência, a participação social e o bem-estar, continuando no PIT e pela vida adulta. Esta planificação, centrada nos resultados pessoais desejados por cada aluno e aliada aos oito domínios da QV, leva a que todos se sentem à mesma mesa (aluno, família e escola) e se reflita sobre o futuro de vida daquele aluno, dando-lhe voz ativa

sobre o sonho que realmente pretende atingir. Esta premissa é ainda mais relevante quando se observa que não há sonhos por medida!

3. A DIMENSÃO DO BEM-ESTAR MATERIAL

Para terminar a reflexão sobre o contributo do modelo concetual da QV para a TVPE, far-se-á uma análise do que se sabe, até ao momento, sobre um domínio diretamente ligado a este processo (i.e., bem-estar material) no contexto português. Das oito dimensões de QV, as pessoas com deficiência, na idade adulta, estão menos satisfeitas com o seu bem-estar material, o que não difere dos cidadãos sem deficiência (Simões, 2016). Não obstante, no mesmo estudo, foi possível ao autor, também, verificar que a seguir aos domínios da autodeterminação ($M=5.41\pm 2.02$) e da inclusão social ($M=5.41\pm 2.00$), o bem-estar material ($M=5.17\pm 2.54$) é considerado muito importante para a vida dos adultos com deficiência.

Conforme se observa na Tabela 2, tanto as crianças como os adultos com deficiência portugueses consideram valores mais elevados no seu bem-estar material, quando comparados com os valores referidos pelos seus cuidadores (i.e., profissionais e família).

Tabela 2

Valores do bem-estar material dos alunos e adultos com deficiência portugueses

	Crianças		Adultos	
	Autorrelato	Relato dos cuidadores	Autorrelato	Relato dos cuidadores
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Bem-estar material	15.79 (1.67)	14.39 (2.82)	9.51 (2.50)	8.48 (2.49)

Nota. Adaptada de “A qualidade de vida de crianças e jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental: Contributo para a educação inclusiva”, de C. Simões, 2020 e de “The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability”, de C. Simões & S. Santos, 2017, *Applied Research in Quality of Life*, 12(2).

A Tabela 3 ilustra o impacto inequívoco do emprego na idade adulta para o bem-estar material, tanto na perspetiva dos próprios, como no ponto de vista dos cuidadores. Adicionalmente, a tipologia de emprego (apoiado ou protegido) não é determinante, até ao momento, para a QV dos adultos com deficiência (Simões & Santos, 2016a), sendo que o estatuto de emprego é um preditor da QV dos adultos com e sem deficiência (Simões & Santos, 2016c, 2017).

Tabela 3

Valores do bem-estar material adultos com deficiência portugueses face ao estatuto de emprego

	Adultos com emprego		Adultos sem emprego	
	Autorrelato	Relato dos cuidadores	Autorrelato	Relato dos cuidadores
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Bem-estar material	13.02 (1.66)	12.70 (2.09)	9.07 (2.23)	7.96 (1.99)

Nota. Adaptado de “O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental”, de C. Simões & S. Santos, 2016^a, *Revista Lusófona de Educação*, 34, 181–197.

Acrescenta-se que os adultos com deficiência, com emprego, têm uma maior participação social, bem-estar e QV, quando comparados aos adultos desempregados (Simões & Santos, 2017). O mesmo estudo aponta que os adultos com maior independência estão na formação profissional. Estes dados refletem que estes adultos têm capacidades para exercer a sua atividade laboral, mas a sociedade não lhes dá oportunidades equitativas para o fazer.

Apesar da importância do bem-estar material para a QV dos cidadãos, em Portugal existe uma taxa de desemprego muito alta na população com deficiência, havendo a subsidi dependência e observando-se que as pessoas com dificuldade intelectual são as mais afetadas (Sousa et al., 2007). Contudo, os adultos que têm um emprego remunerado contribuem ativamente para a economia, tendo independência para comprar o que precisam e pagar os seus impostos, diminuindo a necessidade do apoio financeiro por parte do governo (Test et al., 2006; Wehman, 2006).

Outro problema que se coloca é a própria gestão dos bens-materiais, incluindo infelizmente muitas pessoas que recebem um salário do seu emprego e lhes é vedado o direito de gerirem o seu próprio dinheiro em plena idade adulta. Enfatiza-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2007) prevê que o estado português tome

todas as medidas apropriadas e efectivas para assegurar a igualdade de direitos das pessoas com deficiência em serem proprietárias e herdarem património, a controlarem os seus assuntos financeiros e a terem igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarem que as pessoas com deficiência não são, arbitrariamente, privadas do seu património. (artigo 12.º, ponto 5)

A Lei n.º 49/2018, de 14 de agosto, que prevê a eliminação da interdição e inabilitação, criando o regime jurídico do maior acompanhado, está longe de ter efeitos práticos na vida destas pessoas, sendo necessário monitorizar a sua aplicação.

Caberá, então, à educação inclusiva iniciar a capacitação de todos os alunos para a melhoria do seu bem-estar material, dado o impacto que o mesmo tem na sua QV. O PEI e o PIT deverão efetivamente ser desenhados tendo em conta o quadro concetual da QV, que concretiza as dez áreas do PASEO, aplica a planificação centrada na pessoa, operacionaliza os direitos, aumenta a autodeterminação e respeita os resultados pessoais desejados por cada aluno, tendo em conta os seus contextos e vivências. Será, portanto, indispensável que o PIT seja direcionado “para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 25.º, ponto 1). Em última instância, o PIT terá a finalidade de melhorar o bem-estar material destes alunos e inverter o ciclo vicioso do desemprego e do usufruto cíclico de pensões.

NOTAS FINAIS

A educação inclusiva, cujo PASEO define o que se pretende para a aprendizagem de todos os alunos na conclusão da sua escolaridade (Martins et al., 2017), deve promover o PIT, em complementaridade com o PEI, concretizando estágios na comunidade. Ambos os documentos se devem nortear pelo quadro concetual da QV, intimamente relacionado com os conhecimentos, as capacidades e as atitudes previstas no PASEO, e pela planificação centrada na pessoa, destacando-se que existem atualmente instrumentos adaptados ao contexto português (Simões, 2019; Simões et al., 2017) para o efeito.

Esta metodologia de avaliação, planificação e intervenção (Simões, 2020) permite melhorar todos os domínios de QV, com especial enfoque na autodeterminação, na inclusão social, nos direitos e no bem-estar material. Dada a importância relativa ao bem-estar material que se enfatizou, cabe à educação inclusiva iniciar a capacitação dos alunos para o exercício futuro de um emprego remunerado, através do PIT, e para a gestão dos seus pertences materiais, não descurando as outras dimensões da QV. Por conseguinte, os professores devem equilibrar a necessidade de demonstrar o alinhamento do currículo de um aluno com ACS com os padrões estipulados pelo macrossistema e com outras necessidades individuais que podem não ser contempladas no currículo geral (Kim & Dymond, 2010).

Em termos práticos, os agentes educativos podem aumentar as oportunidades disponíveis para os alunos com ACS, realizando uma análise do mercado de trabalho, identificando as necessidades e empregos existentes na comunidade local, ouvindo os objetivos pessoais dos seus alunos e encontrando respostas que correspondem aos interesses dos alunos (Kim & Dymond, 2010; McDonnell & Hardman, 2010; Wehman, 2006). Os profissionais devem desenvolver capacidades, atitudes e a motivação necessárias ao emprego no futuro, incidindo na autodeterminação e na autoeficácia (Canha et al., 2012).

Será, pois, necessário formar os agentes educativos para aplicarem a planificação centrada na pessoa, aliada aos domínios de QV, que mudaria substancialmente a lógica dos apoios prestados. Simultaneamente, iria contribuir para transformar a intervenção centrada na deficiência e no que o aluno não faz, para o paradigma social-ecológico/direitos (Simões & Santos, 2018), com o PEI e o PIT a contribuírem para o cumprimento do PASEO e a educação inclusiva, tendencialmente, a acreditar nos talentos da diversidade dos seus alunos. Acima de tudo, iria haver respostas concretas para a questão “como vai ser agora?” (Monteiro & David, 2020, p. 10).

REFERÊNCIAS

- Batanero, J., & Oliveira, J. (2007). Representações sobre a inserção na vida activa de jovens com trissomia 21. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 565–578.
- Benz, M., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509–529.
- Brown, I., & Brown, R. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11–18.
- Claes, C., Van Hove, G., Vandeveld, S., Van Loon, J., & Schalock, R. (2010). Person-centered planning: An analysis of its published literature and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(6), 432–453.
- Canha, L., Simões, C., Owens, L., & Matos, M. (2012). The importance of perceived quality-of-life and personal resources in transition from school to adult life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1881–1890.
- Davis, P., & Faw, G. (2002). Residential preferences in person-centered planning: Empowerment through the self-identification of preferences and their availability. In S. Holburn, & P. Vietze (Eds.), *Person-centered planning: Research, practice, and future directions* (pp. 203–221). Brookes.
- Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro. Diário da República I, n.º 190.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República I, n.º 4.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República I, n.º 129.
- Ferreira, S., Pereira, M., Dezoito, A., Mota, A., Rebelo, C., Ferreira, D., ... Mendes, R. (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kim, R., & Dymond, S. (2010). Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of community-based vocational instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(5), 313–329.
- Lei n.º 49/2018, de 14 de agosto. Diário da República I, n.º 156.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República I, n.º 176.
- Luecking, R., & Fabian, E. (2000). Paid internships and employment success for youth in transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 23*, 205–221.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, V., Carrilho, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- McDonnell, J., & Hardman, M. (2010). *Successful transition programs: Pathways for students intellectual and developmental disabilities* (2nd Ed.). Sage.
- Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta: Percursos de vida*. ISCE.
- Monteiro, P., & David, A. (2020). *Guião para implementação do PIT: Uma proposta da APSA*. Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger.
- Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Instituto Nacional para a Reabilitação. <http://www.inr.pt/content/1/50/organizacao-das-nacoes-unidas>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(11), 850–865.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, M., Lopes, C., Ferreira, S., Laja, P., Barros, R., Saraiva, A., ... Simões, C. (2002). *Caminhos e processos com alguns sucessos*. ASSOL.
- Pereira, M., & Vieira, F. (2003). *O sonho comanda a vida: Manual para trabalho com pessoas adultas com deficiência*. ASSOL.
- Portaria 201-C/2015, de 10 de julho. Diário da República I, n.º 133.
- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República I, n.º 176.
- Santos, S. (2013). Transição para a vida activa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 20*, 81–96.
- Schalock, R., Keith, K., Verdugo, M., & Gómez, L. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice* (pp. 17–32). Springer.
- Schalock, R., & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Shogren, K., & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(2), 86–102.
- Simões, C. (2016). *O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência*. Associação do Porto de Paralisia Cerebral e Faculdade de Direito da Universidade do Porto.
- Simões, C. (2019). Avaliar a qualidade de vida de crianças e jovens com dificuldade intelectual. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Muñoz (Eds.), *Investigação, práticas e contextos em educação* (pp. 1–13). Politécnico de Leiria.
- Simões, C. (2020). *A qualidade de vida de crianças e jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental: Contributo para a educação inclusiva*. Fundação AFID Diferença.
- Simões, C., & Santos, S. (2016a). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação, 34*, 181–197.
- Simões, C., & Santos, S. (2016b). The quality of life perceptions of people with intellectual disability and their proxies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 41*(4), 311–323.
- Simões, C., & Santos, S. (2016c). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(4), 378–388.

- Simões, C., & Santos, S. (2017). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 389–408.
- Simões, C., & Santos (2018). *Qualidade de Vida, comportamento adaptativo e apoios: Compreender a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, C., Santos, S., & Biscaia, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 186–200.
- Simões, C., Santos, S., Claes, C., Van Loon, J., & Schalock, R. (2017). *Avaliação da qualidade de vida na dificuldade intelectual e desenvolvimental: Manual de administração da Escala Pessoal de Resultados*. FORMEM.
- Simões, C., & Sousa, J. (2021). Relationship between the autonomy and curriculum flexibility and the leadership of principals: Perceptions of teachers. *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health*, 8(2), 131–131.
- Sousa, J., Casanova, J., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F., ... Alves, T. (2007). *O sistema de reabilitação e as trajetórias de vida das pessoas com deficiências e incapacidades em Portugal*. CRPG.
- Stancliffe, R. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 91–98.
- Test, D., Aspel, N., & Everson, J. (2006). *Transition methods for youth with disabilities*. Merrill Prentice Hall.
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Brookes.
- Wehmeyer, M., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371–383.
- Wehmeyer, M., & Garner, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255–265.
- Wehmeyer, M., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1–16.
- Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., & Garner, N. (2008). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(1) 27–39.

A Autodeterminação em jovens com incapacidade: Estudo preliminar de adaptação da escala ARC-INICO

Self-determination in young people with disabilities: A preliminary study of the ARC-INICO scale adaptation

Raquel Antunes

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

Sara Felizardo

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

Henrique Ramalho

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

Resumo

Os estudos sobre a autodeterminação de jovens com incapacidade têm merecido a atenção de técnicos e investigadores. O conceito pode ser definido como o processo em que a pessoa é o principal agente da sua própria vida, fazendo escolhas e tomando decisões sobre a sua qualidade de vida, livre de interferências externas. O presente artigo apresenta uma síntese do estudo preliminar da versão portuguesa da Escala de Avaliação da Autodeterminação (EAA), traduzida e adaptada a partir da versão espanhola ARC-INICO de *Evaluación de la Autodeterminación*. No estudo, foram envolvidos 60 jovens com incapacidade, entre os 15 e os 19 anos de idade. A escala adaptada apresenta bons indicadores de fidelidade e validade. Os índices de alfa de Cronbach são próximos dos estudos da versão original, sendo $\alpha=.90$ o valor global da escala de autodeterminação. Para aferir a validade concorrente, foi aplicada a versão reduzida da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Piers-Harris, tendo sido encontradas correlações positivas significativas entre as duas escalas. Não obstante os resultados promissores, é necessário prosseguir os estudos de validade da escala, com amostras maiores. De realçar que a inclusão do modelo de qualidade de vida no âmbito da intervenção educativa, em particular os aspetos da autodeterminação, permite desenvolver modelos de avaliação de programas centrados na pessoa e potencia a participação dos estudantes nos processos de decisão em ambientes inclusivos.

Palavras-chave: qualidade de vida, autodeterminação, incapacidade, inclusão.

Abstract

Studies on the self-determination of young people with disabilities have earned the attention of technicians and researchers. The concept can be defined as the process by which the person is the primary agent of their own life, making choices and decisions about their quality of life, free from external interference. This article presents a summary of the preliminary study of the Portuguese version of the Self-Determination Assessment Scale (EAA), translated and adapted from the Spanish version of *Evaluación de la Autodeterminación* ARC-INICO. In the study, 60 young people with disabilities, between the ages of 15 and 19, were involved. The adapted scale presents good indicators of reliability and validity. Cronbach's alpha indices are close to the studies of the original version, with $\alpha=.90$ being the global value of the self-determination scale. To assess concurrent validity, the short version of the Piers-Harris Self-Concept Scale for Adolescents was applied, and significantly positive correlations were found between the two scales. Despite the promising results, it is necessary to continue the scale validity studies, with larger samples sizes. It should be noted that the inclusion of the quality-of-life model in the scope of educational intervention, particularly regarding the aspects of self-determination, allows for the development of evaluation models for person centred programs, enhancing the participation of students in decision-making processes in inclusive environments.

Keywords: quality of life, self-determination, disability, inclusion.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o tema Qualidade de Vida (QV) tem dominado muitas investigações e estudos nos contextos nacional e internacional. Apesar do avanço no domínio, ainda existe muito por explorar, especialmente, em populações com fragilidades pessoais e sociais, como é o caso

de jovens com necessidades educativas específicas.

Schalock e Verdugo (2002) referem que um dos grandes desafios dos sistemas educativos é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidades, participação e excelência, de tal forma que o jovem consiga desenvolver plenamente as suas potencialidades e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa. O paradigma da qualidade de vida remete-nos para a educação inclusiva, o que nos permite avançar em direção a uma educação integral, tendo em consideração todas as dimensões da vida do jovem (Verdugo et al., 2011), numa abordagem holística e multidimensional focada no aluno (Schalock, 2010; Verdugo et al., 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define o conceito de QV como a perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHOQOL Group, 1994, 2004). Decorrente do conceito da OMS, Verdugo e Schalock construíram escalas de avaliação da QV, elegendo oito domínios como centrais para as pessoas com deficiência e incapacidade (Pereira, 2014), a saber: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos.

Na perspetiva de melhorar a QV das pessoas com deficiência/incapacidade intelectual encontra-se a autodeterminação, entendida e concebida como a possibilidade de as mesmas exercerem controlo sobre as suas decisões. Desde há algum tempo que se vem reconhecendo e aceitando que as pessoas com incapacidade intelectual podem adquirir competências para tomar decisões sobre as suas próprias vidas (Palácio & Nieves, 2009).

De acordo com Verdugo et al. (2011), a inclusão do modelo de QV nas avaliações e intervenções educativas permite melhorar o planeamento educacional, desenvolver modelos de avaliação de programas centrados na pessoa, aumentar a participação nos processos de decisão que lhe dizem respeito, avaliar os efeitos da educação inclusiva, assim como aumentar a satisfação e a participação ativa dos alunos com e sem necessidades específicas.

1. AUTODETERMINAÇÃO: UMA DIMENSÃO DA QUALIDADE DE VIDA

Schalock e Verdugo (2002) propuseram que a QV fosse um conceito delineado em três dimensões estruturantes: i) desenvolvimento pessoal – refere-se ao conjunto de relações que caracterizam as estruturas de competência, articulando-se com os padrões de ação humana. Este processo caracteriza-se por um mecanismo através do qual os indivíduos ganham competência, controlo e influência sobre assuntos importantes no âmbito das relações que ocorrem nos seus contextos de vida. Esta dimensão é segmentada em duas domínios: i) relações interpessoais e autodeterminação; ii) bem-estar – refere-se às condições de vida percebidas como desejáveis pelo indivíduo, incluindo a perceção de aceitação da condição em que se encontra, das interações nos contextos de vida, em diversos domínios (mobilidade, lazer, atividades de vida diária, rendimentos, entre outros) e segmentada nas variáveis emocional, física e material; iii) inclusão social – refere-se às oportunidades para controlar as interações nos contextos circundantes, influenciando as decisões com impacto nos projetos de vida. É importante medir os impactos nos domínios da empregabilidade, da cidadania e dos direitos analisando a situação face ao emprego, à gestão e desenvolvimento de carreira, ao nível de participação na comunidade e perceção do

controlo e eficácia sobre os fenómenos coletivos. A dimensão é organizada em função dos domínios: empregabilidade, cidadania e direitos.

A perspetiva da QV associada ao contexto escolar assume um papel determinante na mudança educacional, ao oferecer um modelo que permite delinear uma planificação centrada no aluno, proporcionando apoios, numa perspetiva integral (Genep, 2007). A utilização do modelo de QV nas avaliações e intervenções educativas permite aperfeiçoar o planeamento educacional e aferir programas centrados na pessoa, potenciando a participação nos processos de decisão que dizem respeito ao aluno com necessidades específicas (Verdugo et al., 2011).

Schalock (1996) refere que a QV reflete as condições de vida desejadas, sendo relacionadas com oito necessidades fundamentais: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos. Na perspetiva de melhorar a QV das pessoas com deficiência e incapacidade intelectual, a autodeterminação pode ser definida como a possibilidade de exercício de controlo sobre as próprias decisões. Neste contexto, há o reconhecimento de que as pessoas com incapacidade intelectual podem adquirir competências e tomar decisões sobre a sua vida (Palácio & Nieves, 2009).

De acordo com Wehmeyer e Schalock (2001), a autodeterminação engloba a autonomia/controlo pessoal, em que a pessoa deve ter a possibilidade de decidir sobre a sua própria vida, de forma independente e responsável, bem como as metas e valores pessoais, expectativas e desejo de direcionar as suas ações e escolhas a empreender, em função de diferentes opções (onde viver, área de trabalho, que roupa vestir, o que fazer no tempo livre, os seus amigos, entre outras). A autodeterminação constitui uma dimensão importante, pois qualquer pessoa tem direito à sua livre expressão; contudo, a participação nas decisões sobre as suas vidas continua a ser muito escassa (Wehmeyer & Schalock, 2001).

O interesse por uma conduta autodeterminada é muito recente, sendo que Wehmeyer (1992) constitui uma referência neste campo de investigação. Define autodeterminação como o processo onde a pessoa é o principal agente causal da sua própria vida, elegendo e tomando decisões sobre a sua qualidade de vida, livre de influências externas ou interferências. As ações autodeterminadas refletem quatro características principais: autonomia, autorregulação, capacitação psicológica (*empowerment*) e autorrealização. Em síntese, estas quatro características surgem na medida em que as pessoas adquirem os integrantes da autodeterminação, entre os quais se incluem a eleição e a tomada de decisões, a resolução de problemas, o estabelecimento de metas e a aquisição de competências, o locus de controlo interno, a autoeficácia positiva e as expectativas do resultado, o autoconhecimento e a compreensão (Wehmeyer, 1995, 1996; Wehmeyer & Schalock, 2001).

Promover a autodeterminação dos alunos nas escolas, com e sem necessidades específicas, é um objetivo nuclear da educação, tal como é a inclusão em contextos sociais, comunitários e laborais (Wehmeyer, 1996), sendo um preditor de QV. A promoção da autodeterminação deve contemplar um conjunto de alterações e adaptações do meio escolar junto da família e da comunidade do aluno. De acordo com Verdugo (2001), as mudanças devem abranger os seguintes domínios: *i*) criar ambientes escolares que ofereçam oportunidades para os alunos poderem eleger e expressar as suas preferências; *ii*) facilitar as relações interpessoais dos alunos com NEE e os seus pares sem deficiências; *iii*) estimular o acesso a modelos comportamentais de adultos; *iv*) permitir a todos os alunos experimentarem o sucesso; *v*) permitir aos alunos que progressivamente tomem o controlo de tomadas de decisão; e *vi*) estender as experiências de aprendizagem dos alunos para além do currículo académico e da escola.

A autodeterminação constitui um objetivo crítico e, muitas vezes, difícil para as pessoas com deficiência e incapacidade devido aos estereótipos difusos que implicam que elas não possam, ou talvez não devam praticar a autodeterminação. Desde há algum tempo que se vem reconhecendo que as pessoas com incapacidade intelectual devem adquirir competências para tomar decisões sobre as suas próprias vidas (Palácio & Nieves, 2009); contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para a sua efetivação nos contextos escolares e sociais.

2. AUTODETERMINAÇÃO E AUTOCONCEITO

Iniciamos este eixo de análise com um ponto crítico ao qual, cremos, não tem sido dada a devida importância: os discursos e as medidas políticas que versam os fenómenos da exclusão social, ocorridos em todas as esferas sociais (e não apenas ao nível educacional) e evoluídos para as formas de integração e, mais recentemente, para a aceção paradigmática da inclusão social, sofrem de um evidente separatismo estrutural no que concerne à planificação da sua efetiva resolução, precisamente ocorrida entre o espectro social mais vasto e os diversos domínios sociais, como sejam a política, a cultura, a economia e a educação. Neste último caso, a sociedade contemporânea tem operado com um exercício de constrição da agenda da inclusão social quase exclusivamente devotada à planificação do funcionamento da *caixa mágica* na qual têm sido depositadas todas as esperanças para resolver os problemas da exclusão social, a que, vulgarmente, chamamos *escola*.

A diversidade de alunos evidencia a necessidade de o sistema escolar adequar respostas individualizadas, com base na flexibilização do currículo e diferenciação pedagógica, de modo a possibilitar percursos de aprendizagens e ações de avaliação individualizadas para consubstanciar o compromisso com a educação inclusiva, em linha com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006, e aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho.

Os estudos no âmbito da autodeterminação reforçam que os jovens que apresentam competências neste domínio têm maiores possibilidades de obterem sucesso na transição para a vida adulta, onde se inclui a vida social e laboral (Verdugo et al., 2011; Wehmeyer & Agran, 2000). No entanto, as pessoas com deficiência e incapacidade têm maior predisposição para desenvolver expectativas mais baixas de sucesso, baixo autoconceito e perceção mais negativa das suas competências, atribuições causais desfavoráveis, menor motivação intrínseca e menor locus de controlo externo (Pekelman & Lasca, 2004). Estas características vão sendo construídas progressivamente e dependem, parcialmente, do contexto e da forma como a socialização e a inclusão se processam pelo que o meio e a estimulação condicionam e/ou permitem desenvolver estas competências (Cunha, 2010).

A investigação das últimas décadas tem salientado a importância do autoconceito, cuja relevância tem sido determinada pela relação que este constructo multidimensional estabelece com diversas variáveis, tanto internas como contextuais, na medida em que possibilita a compreensão das autoperceções, servindo também para explicar e prever a adequação sócio ambiental dos comportamentos das pessoas (Veiga & Leite, 2016). O autoconceito pode ser definido como a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. É um constructo que ajuda a compreender aspetos importantes do comportamento humano, como a uniformidade, a consciência e a coerência da conduta observável, a noção de identidade

e a manutenção de certos estereótipos de ação na continuidade do tempo. O autoconceito pode ser classificado em diversos tipos, como os autoconceitos académico, emocional, social ou físico, sendo que cada um está associado a aspetos diferentes do comportamento humano. Entre os constituintes intrínsecos do autoconceito realça-se a autoestima, que deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou virtudes (Serra, 1998; Veiga & Leite, 2016).

O significado do que dizemos e do que ouvimos, em última análise do que somos, muda consoante as referências socioculturais que temos, as histórias de vida de cada um e os contextos específicos em que nos situamos, sejam psicológicos e/ou físicos. A pessoa deve aprender a identificar e a gerir os seus estados psicológicos e preferências, bem como a (re)conhecer as suas capacidades e limitações. A construção identitária, o autoconhecimento, organizado numa constante dialética entre o que a pessoa é em determinada comunidade específica, cria condições de participação e acessibilidade (Colôa, 2014).

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O objetivo do presente estudo é elaborar uma síntese preliminar da versão portuguesa da Escala de Avaliação da Autodeterminação (EAA), traduzida e adaptada a partir da escala ARC-INICO de *Evaluación de la Autodeterminación*, construída e validada para a população espanhola por Verdugo et al. (2014). Para o efeito, após a tradução e análise dos itens por especialistas da educação especial e reabilitação, procedemos ao estudo de indicadores de validade e fidelidade da escala.

O processo de validação transcultural de um instrumento envolve o ajustamento linguístico e cultural do instrumento original de modo a ser utilizado em países ou regiões com culturas e línguas diferentes, tendo em consideração que não deve perder as suas propriedades psicométricas originais. Esta adaptação pressupõe a combinação de duas etapas interligadas: a tradução do instrumento, a sua adaptação cultural (equivalências conceituais e linguísticas) e a verificação das propriedades psicométricas da nova versão em populações relevantes. O objetivo deste processo é assegurar a consistência entre a versão original do instrumento e a versão adaptada (Beato et al., 2000; Borsa et al., 2012).

Metodologia

O presente estudo é não experimental e transversal, tendo decorrido em duas fases: validação semântica e cultural da versão portuguesa da escala e estudo de indicadores psicométricos (validade e fiabilidade).

Participantes

No presente estudo foi utilizada um tipo de amostragem não probabilística, por conveniência, uma vez que foram envolvidos grupos já constituídos, sendo que os resultados não poderão ser generalizados para além da presente investigação (Coutinho, 2014).

Foram envolvidos no estudo 60 alunos com necessidades educativas específicas, que frequentavam uma escola da zona centro-norte, dos quais 56.7% (n=34) do género feminino e 43.3% (n=26) masculinos, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos de idade, sendo 66.7% (n=40) com 15 anos e 33.3% (n=20) de idade superior a 15 anos. Quanto ao ano de escolaridade/ciclo de ensino frequentado, 3.3% (n=2) frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 91.7% (n=55) o 3º CEB e 5.0% (n=3) o Ensino Secundário. Também se constatou que

46.7% (n=28) estava envolvido em atividades de tempos livres e 53.3% (n=32) não desenvolvia qualquer atividade desta índole.

No que respeita às Perturbações de Aprendizagens Específicas, 81.7% (n=49) não apresentava esta perturbação, em 10.0% (n=6) a perturbação é ligeira e em 8.3% (n=5) é moderada. Em relação à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, 66.7% não apresentavam esta problemática, 18.3% (n=11) com perturbação ligeira e 15.0% (n=9) moderada. Além disso, 1.7% (n=1) dos participantes revelavam outras dificuldades.

Instrumentos de recolha de dados

A escala *ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación* foi construída e validada por Verdugo e colaboradores (Verdugo et al., 2014) para avaliar a autodeterminação e as suas dimensões, em jovens e adolescentes com incapacidade intelectual, a partir da sua própria perspetiva (autorrelato). O desenvolvimento desta escala utilizou como ponto de partida a revisão da escala original proposta a partir do modelo funcional de autodeterminação *The Arc's Self-Determination Scale*, de Wehmeyer (1995) e as traduções existentes desta escala em espanhol (Verdugo et al., 2009).

A escala é composta por 61 itens distribuídos por quatro subescalas (ou secções): 25 itens na subescala de autonomia, 12 na subescala de autorregulação, 14 na subescala de autoeficácia e 10 na subescala de autoconhecimento. Apresenta bons resultados de consistência interna (α superior a .90), de acordo com o critério estabelecido por Nunnally e Bernstein (1994). Foi efetuada a análise da validade baseada na estrutura interna da escala, através da análise fatorial confirmatória (Verdugo, et al., 2014).

O processo que adotámos na tradução da *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación* seguiu os procedimentos do método de tradução e retroversão (Beato et al., 2000; Hill & Hill, 2008). A adaptação prosseguiu mantendo-se os 61 itens da escala espanhola, sendo que a sua formulação foi acompanhada por dois técnicos das áreas da educação especial e da reabilitação. Para as análises relativas à validade, constituímos um painel de 10 técnicos, especialistas no apoio a pessoas com incapacidade (psicólogos, professores de educação especial, terapeutas), tendo, para o efeito, sido utilizado um questionário *ad hoc* para aferir a clareza e adequação dos itens.

Adicionalmente, introduzimos uma primeira parte com questões de natureza sociodemográfica (género, idade, nacionalidade, tipo de NEE, ano de escolaridade, medidas educativas, PIT, dados familiares). Em cada subescala (ou secção), na parte introdutória inicial, foram acrescentadas algumas instruções para orientar os jovens no preenchimento dos itens. A subescala da Autonomia é constituída por 25 itens, com uma escala de resposta pictográfica, com 3 opções de resposta (tipo *Likert*). As restantes subescalas, Autorregulação, Autoeficácia e de Autoconhecimento são constituídas, também, por escala pictográfica de 4 alternativas de resposta (tipo *Likert*). Relativamente aos resultados finais, tal como na escala original, quanto mais elevada for a pontuação global (ou pontuações parciais das subescalas), maior será o nível de autodeterminação.

Para o estudo da validade concorrente, foi utilizada a Escala de Autoconceito para Adolescentes de Piers-Harris (Veiga & Leite, 2016), versão reduzida (EACA – Vr), de 30 itens, com uma escala de resposta tipo *Likert*. A análise fatorial revelou uma estrutura de seis fatores: Ansiedade (An), Aparência física (Af), Comportamento (Co), Popularidade (Po), Felicidade (Fe)

e Estatuto intelectual (Ei). Com o intuito de tornar o instrumento congruente com a escala EAA, no que diz respeito à tipologia da escala de resposta, foi adicionada uma escala pictográfica similar, com 6 alternativas de resposta.

Procedimentos e técnicas de análise de dados

Após a autorização dos autores da Escala *ARC-INICO* e da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Piers-Harris, procedeu-se à tradução/retroversão e adaptação da Escala *ARC-INICO* à língua portuguesa, sendo sujeita à avaliação de um painel de especialistas, os quais aferiram a formulação das questões. Após esta fase, foram integrados ícones pictográficos nas alternativas de resposta, em ambos os instrumentos. Também foi elaborado um manual de procedimentos similar ao manual de procedimentos da escala original, para apoiar os docentes que, voluntariamente, auxiliaram na aplicação dos questionários. Os questionários foram aplicados numa escola da zona centro-norte.

Foi realizado um pré-teste a uma amostra reduzida de cinco jovens, permitindo aferir quanto à clareza e compreensão das questões elaboradas, procedendo-se a eventuais alterações. Posteriormente, os instrumentos foram aplicados aos participantes, individualmente ou em pequeno grupo, com o apoio de professores de educação especial. Para uniformizar os procedimentos e minorar situações de diferenciação na aplicação, foi distribuído o manual de procedimentos que continha as normas gerais de aplicação, além de ter existido, anteriormente, uma fase de sensibilização e informação geral inicial, junto dos professores envolvidos.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS, (versão 25.0). Neste contexto, procedemos à pesquisa das características psicométricas da Escala de Avaliação da Autodeterminação (EAA). Para cada subescala, começámos por analisar cada item, a respetiva média, desvio-padrão e as correlações com o total da escala e subescala. Também foi determinado o índice de consistência interna alfa de *Cronbach* da escala total (EAA) e respetivas escalas. Este processo permite excluir os itens cuja correlação com o total da respetiva subescala não seja significativa, garantindo, assim, que os itens selecionados possam medir o mesmo constructo (Hill & Hill, 2008). Pretendemos, com este procedimento, selecionar os itens mais adequados da primeira versão do instrumento. Para o estudo da validade concorrente da EAA, calculámos os valores das correlações entre a escala EAA e subescalas e as variáveis de critério, a Escala de Autoconceito para Adolescentes de *Piers-Harris*, versão reduzida (EACA – Vr) e respetivas subescalas.

4. RESULTADOS

Tendo em consideração que a escala EAA é constituída por quatro subescalas, cada uma delas medindo uma componente da autodeterminação, foi necessário correlacionar cada item com a subescala a que pertence, permitindo excluir os itens de baixa correlação e homogeneizar as subescalas, aumentando, assim, a validade do instrumento.

Para construir a versão adaptada da escala, selecionámos os itens que apresentavam coeficientes de correlação significativos com a respetiva subescala e com o total da escala. Também utilizámos o critério de aferição dos itens por parte do painel de especialistas que classificaram os itens relativamente à sua adequação a cada subescala da autodeterminação. Este critério foi utilizado, especialmente, no caso dos itens com correlações mais baixas. No que diz respeito à subescala Autonomia, a matriz de correlações entre os itens e o total da subescala, permite-nos referir que a maior parte dos índices se apresentam significativos ($p < .01$ e $p < .05$); o

mesmo ocorreu nas subescalas de Autorregulação, Autoeficácia e na subescala Autoconhecimento.

A utilização do coeficiente de alfa de *Cronbach* de cada item justificou-se para se apreciar a consistência interna da escala e subescalas, uma vez que a escala é aplicada uma única vez (Hill & Hill, 2008). Na análise dos valores de alfa de *Cronbach*, baseamo-nos em Nunnally e Bernstein (1994), que consideram bastante aceitáveis valores próximos de .80 para as versões de pré-teste. Após os procedimentos descritos, a versão definitiva da EAA ficou, assim, constituída por 51 itens, distribuídos pelas subescalas da seguinte forma: a subescala da Autonomia, com 17 itens; a subescala da Autorregulação, com 11 itens; a subescala da Autoeficácia, com 14 itens; a subescala do Autoconhecimento, com 9 itens.

Dados relativos à validade da escala adaptada

A validade de um instrumento, indicador da sua qualidade, refere-se a uma medida da variável que o investigador pretende medir (Coutinho, 2014; Hill & Hill, 2008). Neste contexto, a validade concorrente está relacionada com a comparação dos resultados obtidos no instrumento com outro já existente, que irá funcionar como um critério externo, sendo calculado pelas correlações entre os resultados dos participantes nos dois testes. Este tipo de validade poderá constituir um referencial, mas não deverá ser o único indicador de validade (Coutinho, 2014).

Tendo em atenção os pressupostos da normalidade, constatamos que a variável em estudo, a autodeterminação, apresenta uma distribuição normal. No presente estudo, para a análise da validade concorrente, foi aplicada a Escala de Autoconceito para Adolescentes de *Piers-Harris*, versão reduzida (EACA – Vr) e respetivas subescalas, que foram correlacionados com a EAA e subescalas. Para o efeito, iniciámos com o cálculo das correlações entre as quatro subescalas da EAA, obtidas com base no coeficiente de correlação de *Pearson* (Tabela 1).

Analisando os resultados obtidos no presente estudo, podemos referir que as correlações entre as subescalas variam entre .84 e .26, todas significativas ($p < .01$ ou $p < .05$), sendo que apresentam correlações fortes (entre .70 e .84) e significativas ($p < .01$) com a escala total da autodeterminação, indiciando que existe uma associação forte e positiva entre as dimensões, especialmente, na autorregulação e na autoeficácia e a capacidade de autodeterminação dos jovens. Contudo, também as dimensões da autonomia e do autoconhecimento estão fortemente associadas à autodeterminação. Relativamente às correlações entre subescalas, com exceção da fraca relação entre as subescalas Autonomia e Autoconhecimento, as restantes apresentam associações moderadas e positivas, particularmente, entre a subescala Autorregulação e as dimensões Autoeficácia ($r = .61$) e Autoconhecimento ($r = .62$) e entre as subescalas Autoeficácia e Autoconhecimento ($r = .60$).

Tabela 1*Matriz de correlações entre as subescalas e o total da escala de Avaliação da Autodeterminação*

Escalas EAA e subescalas	Au	Ar	Ae	Ac	Total EAA
Autonomia (Au)	1	.39**	.42**	.26*	.70**
Autorregulação (Ar)	.39**	1	.61**	.62**	.84**
Autoeficácia (Ae)	.42*	.60**	1	.60**	.84**
Autoconhecimento (Ac)	.26*	.62**	.60**	1	.75**
Total EAA	.70**	.84**	.84**	.75**	1

** p<.01; * p<.05

A Tabela 2 mostra a matriz de correlações entre o total da EAA e subescalas e o EACA-Vr e subescalas. Tal como constatamos, a correlação entre os totais das duas escalas é positiva, significativa (p<.01) e moderada (r=.470). O total da EAA revela correlações positivas, moderadas e significativas (p<.01) com as subescalas Estatuto intelectual (Ei), com um r=.535; Popularidade (Po), com r=.371. Apresenta, ainda, associações positivas, fracas, mas significativas (p<.05), com as subescalas Autonomia (r=.306) e Felicidade (r=.282) e relações fracas e não significativas, com as subescalas Aparência física (r=.250) e Ansiedade (r=.102).

Tabela 2*Matriz de correlações entre o total da EAA e subescalas com a prova de validação EACA-Vr e subescalas*

Escalas EAA e subescalas	An	Af	Co	Po	Fe	Ei	EACA-Vr
Autonomia (Au)	.025	.161	.145	.218	.127	.342**	.256*
Autorregulação (Ar)	.024	.058	.431**	.278*	.164	.358**	.351**
Autoeficácia (Ae)	.210	.224	.206	.344**	.363**	.539**	.471**
Autoconhecimento (Ac)	.054	.393**	.162	.338**	.236	.444**	.407**
Total EAA	.102	.250	.306*	.371**	.282*	.535**	.470**

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

O total da EACA-Vr apresenta correlações positivas, moderadas e significativas (p<.01), com a maioria das subescalas da EAA; a associação é mais intensa com a subescala da Autoeficácia (r=.471). A associação mais fraca (r=.256), ainda assim, positiva e significativa (p<.05), é com a subescala da Autonomia.

No que concerne à relação entre as diversas subescalas, verificamos que a subescala Estatuto intelectual (da escala do autoconceito, EACA-Vr) evidencia associações positivas e significativas (p<.01) com todas as subescalas da escala da autodeterminação (EAA), sendo mais elevadas com as dimensões da Autoeficácia (r=.539) e do Autoconhecimento (r=.444), seguindo-se as correlações com a Autorregulação (r=.358) e a Autonomia (r=.342). Também observamos correlações moderadas, positivas e significativas (p<.01), entre as subescalas Autorregulação e Comportamento (r=.431). A subescala Autoeficácia apresenta relações moderadas e significativas (p<.01) com a Popularidade (r=.344) e a Felicidade (r=.363). O autoconhecimento mostra associações moderadas, positivas e significativas (p<.01) com Aparência física (r=.393) e a Popularidade (r=.338).

Dados relativos à fidelidade da escala adaptada

Tendo em consideração que existem várias formas de aferir a fidelidade, uma das formas é a estimação de fiabilidade interna alfa (α) de *Cronbach*. De acordo com Coutinho (2014), os valores que se seguem poderão dar uma indicação aproximada para avaliar a robustez de uma medida de fidelidade: maiores que .90 são considerados excelentes; entre .80 e .90 são bons; entre .70 e .80 são razoáveis; entre .60 e .70 são fracos e abaixo de .60 são considerados muito fracos.

Partindo do pressuposto que a distribuição de resultados é normal, de acordo com as características do instrumento, analisámos o coeficiente de fidelidade através dos resultados de alfa de *Cronbach*. Este é adequado para testes de aproveitamento/ desempenho e questionários de atitudes como as escalas de *Likert* ou tipo *Likert* ou *rating* (Coutinho, 2014).

Assim, numa primeira fase, procedemos ao cálculo das médias, desvios-padrão e coeficientes alfa de *Cronbach* da escala de autodeterminação EAA e as variáveis de critério, o autoconceito e suas dimensões. Nesta sequência, a EAA apresenta uma média de 149.8 ± 13.55 e as subescalas Autonomia, Autorregulação, Autoeficácia e Autoconhecimento revelam, respetivamente, 37.60 ± 4.57 , 35.53 ± 4.66 , 46.00 ± 4.77 e 36.28 ± 3.40 . Os valores de alfa de *Cronbach* são bons na dimensão Autorregulação ($\alpha=.82$) e razoáveis na Autonomia ($\alpha=.78$), na Autoeficácia ($\alpha=.77$) e no Autoconhecimento ($\alpha=.73$). Comparativamente ao estudo de Verdugo et al (2009), constatamos que os índices de fidelidade *Cronbach* das subescalas Autonomia, Autoeficácia e Autoconhecimento (respetivamente, $\alpha=.87$, $\alpha=.79$ e $\alpha=.74$) são mais elevados na escala original. Em contraponto, na subescala de Autorregulação, a consistência interna é mais elevada na escala adaptada ($\alpha=.82$). No que diz respeito ao alfa da dimensão global da Autodeterminação (Total da EAA), o valor é elevado ($\alpha=.90$), revelando um indicador excelente da fidelidade e, por conseguinte, uma boa consistência interna do instrumento (Pestana & Gageiro, 2014).

Procedemos, ainda, ao cálculo das médias e desvios-padrão e coeficientes alfa de *Cronbach* da Escala do Autoconceito para Adolescentes de *Piers-Harris* (EACA-Vr) e suas dimensões. Assim, verifica-se que a EACA-Vr apresenta uma média de 127.43 ± 19.60 e as subescalas Ansiedade, Aparência física, Comportamento, Popularidade e Felicidade revelam, respetivamente, 15.98 ± 5.10 , 22.25 ± 4.63 , 20.92 ± 6.13 , 23.45 ± 6.04 e 24.90 ± 4.37 . Os valores de alfa de *Cronbach* são bons na dimensão do comportamento ($\alpha=.83$), razoáveis na Popularidade ($\alpha=.79$) e Felicidade ($\alpha=.76$) e fracos na Ansiedade ($\alpha=.62$) e Aparência física ($\alpha=.68$). No que respeita ao alfa da dimensão global do Autoconceito (Total da EACA-Vr), o valor alfa é bom ($\alpha=.86$), revelando um indicador bom da fidelidade e, por conseguinte, uma boa consistência interna do instrumento (Pestana & Gageiro, 2014).

CONCLUSÕES

Comparando a versão original espanhola, Escala ARC-INICO de *Evaluación de la Autodeterminación* (Verdugo et al., 2009) e a versão adaptada EAA do presente estudo, podemos sistematizar alguns aspetos: *i*) a versão espanhola é constituída por 61 itens distribuídos por quatro subescalas: a subescala da Autonomia com 25 itens, a subescala da Autorregulação com 12 itens, a subescala da Autoeficácia com 14 itens e a subescala do Autoconhecimento com 10 itens; *ii*) a versão adaptada é constituída por 51 itens distribuídos também por quatro subescalas: a subescala da Autonomia com 17 itens, a subescala da Autorregulação com 11 itens, a subescala

da Autoeficácia com 14 itens e a subescala do Autoconhecimento com 9 itens.

Relativamente aos indicadores de fidelidade e validade do instrumento, constatamos que a escala adaptada evidencia resultados bastante adequados. Apresenta valores de *Cronbach* próximos da versão original ($\alpha=.90$, na escala de autodeterminação). Na validade concorrente, foram encontradas correlações positivas significativas entre a escala adaptada e a versão reduzida da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Piers-Harris.

Não obstante o esforço encetado com este estudo preliminar, considera-se que é necessário prosseguir com estudos futuros com amostras maiores. Este tipo de estudos justifica-se em virtude da inexistência de instrumentos de medida da autodeterminação de jovens com incapacidade.

REFERÊNCIAS

- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferrax, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paideia*, 22(53), 423-432.
- Colôa, J. (2014). A vida pós-escolar: Necessita-se livre trânsito. In I. Sanches (Org.), *Para uma educação inclusiva, dos conceitos às práticas* (pp. 63-84). Edições Universitárias Lusófonas.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina, S.A.
- Cunha, M. (2010). *Auto-Determinação e inclusão social das pessoas com deficiência mental – Uma intervenção centrada no sujeito* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto.
- Gennep, A. (2007). *Waarding leven met beperkingen*. Garant.
- Hill, M. G., & Hill, A. H. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo, Lda.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Organização Mundial da Saúde. (1995). Quality of life assessment: Position paper from the World Health Organization. *Social Science Medicine*, 41(10), 1403-1409.
- Organização Mundial da Saúde. (2009). *The Nairobi call to action for closing the implementation gap in health promotion*. OMS Press.
- Palácio, M., & Nieves, M., (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Revista Innovar*, 19, 53-64.
- Pekelman, E., & Lasca, V. (2004). *Atitudes de sucesso: Um convite à reflexão e a histórias interessantes: indicadores de sucesso sob olhares de pessoas na maturidade*. Editora Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. (2014). *Apoios centrados nas pessoas*. ASSOL.
- Schalock, R.L. (1996). *Quality of life: Its conceptualization, measurement and use*. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R., & Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Serra, A.V. (1998). Auto-conceito. *Análise psicológica*, 2, 101-110.
- Veiga, V., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 631 – 637
- Verdugo, M. A. (2001). Educación y calidad de vida: La autodeterminación de alunos com necesidades especiales. In *Atas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/14.pdf>

- Verdugo, M. A. (2016). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad - Propuestas de actuación*. <http://www.DiversidadInclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personas-con-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf>
- Verdugo, M. A., Aguillega, A. R., & Sanchez, L. E. G. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do aluno com deficiência. *Linhas críticas*, 33, 221-236.
- Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L., & Schalock, R. (2010). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: Reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 105–123.
- Verdugo, M. A., & Gómez-Vela, M. G. (2009). *CCVA: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*. CEPE.
- Verdugo, M., Gómez, L., Arias, B., Navas, P., & Schalock, R. (2014). Measuring quality of life in people with intellectual disability: Validation of the San Martin Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 75–86.
- Verdugo, M., Gómez, L., Arias, B., & Schalock, R. (2009). *Quality of Life Integral Scale*. CEPE.
- Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2009). Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas. In M. A. Verdugo, T. Nieto, B. J. Urríes, & M. Crespo (Coord.). In *Atas VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 541-554). Amarú.
- Verdugo, M., Navas, P., Gómez, L., & Schalock, R. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036–1045.
- Verdugo, M. A., Sánchez, E. V., Vela, M. G., Pulido, R. F., Wehmeyer, M. L., Corbella, M. B., Gil, F. G., & Álvarez, M. I. C. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección*. Publicaciones del INICO.
- Verdugo, M., Schalock, R., Keith, K., & Stancliffe, R. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707–717.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines*. <http://www.thearc.org/document.doc?id=3671>
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: From theory to practice. In L. Powers, G. Singer & J. A. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 115 - 133). Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L., & Agran, M. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training In Mental Retardation and developmental disabilities*, 35(4), 351-364.
- Wehmeyer, M., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1–16.
- WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.
- WHOQOL-HIV Group. (2004). WHOQOL-HIV for quality of life assessment among people living with HIV and AIDS: Results from the field test. *AIDS Care*, 16(7), 882-889

A educação inclusiva na narrativa dos projetos de intervenção na escola dos candidatos a diretor: Proposta de um modelo de análise

Inclusive education in the narrative of intervention projects in the school of candidates for director: Proposal for an analysis model

Henrique Ramalho

Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Este ensaio configura a proposta de construção de um modelo de análise, a que sobrevém uma investigação suportada pela metodologia da análise de conteúdo, que procura analisar e compreender o modo como as narrativas que compõem os projetos de intervenção na escola de candidatos ao exercício do cargo de diretor de escola pública contemplam os pressupostos do movimento da educação inclusiva, no quadro das agendas pessoais e profissionais dos candidatos proponentes ao exercício do cargo de diretor. Metodologicamente, trata-se de um ensaio que visa a organização de uma proposta de modelo de análise, representando, por isso, uma arquitetura teórica e metodológica de um sistema de conceito(s) (categorias), dimensões (subcategorias) e componentes subsidiadas por incursões teóricas e concetuais prévias, tradutoras de uma carga hermenêutica com, maior ou menor, significado para um grupo de proponentes das respetivas propostas de projeto de intervenção na escola (PIE), enquanto mecanismo normativo com que se apresentam na qualidade de candidatos ao cargo de diretor/a de determinada unidade escolar pública.

Palavras-chave: diretor de escola, projeto de intervenção na escola, educação inclusiva.

Abstract

This essay sets up the proposal for the construction of an analysis model, which is followed by an investigation supported by the methodology of content analysis. This seeks to analyze and understand the way in which the narratives that make up the intervention projects in the school of candidates for office of public-school principals contemplate the assumptions of the inclusive education movement within the framework of the personal and professional agendas of candidates proposing the exercise of the position of principal. Methodologically, it is an essay that aims to organize a proposal for an analysis model, therefore representing a theoretical and methodological architecture of a system of concept(s) (categories), dimensions (subcategories) and components supported by previous theoretical and conceptual incursions, translating a hermeneutic load with, to a varying extent, meaning for a group of proponents of the respective school intervention project proposals (PIE), as a normative mechanism with which they present themselves as candidates for the position of principal of a certain public school unit.

Keywords: school principal, school intervention project, inclusive education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio de construção de um modelo de análise socioeducativa das narrativas inscritas nos projetos de intervenção na escola (PIE), de candidatos ao exercício de cargo de diretor de escola/agrupamento de escolas públicas, representa, antes de tudo, uma contribuição introdutória, concetual e metodológica de uma investigação assente numa análise de conteúdo sistemática (Bardin, 2016). No seu todo, a investigação parte do presente modelo de análise, inspirado na perspetiva geral da sociologia da ação (Touraine, 1973), de feição sócio organizacional, criando, propositadamente, um vínculo orientador para a análise e compreensão dos PIE, enquanto documentos orientadores de uma determinada estratégia de ação/intervenção de atores socio escolares, que se apresentam com a ambição de liderar e gerir, ao mais alto nível, organizações escolares públicas. As logicidades da ação do diretor de escola ganha, portanto, especial relevo no quadro geral deste modelo de análise, em particular, e, mais genericamente, na investigação a que reporta.

Assim, neste primeiro texto a que reporta a referida investigação, interessa-nos consolidar uma alternativa de construção do conceito sistémico de diretor e problematizá-lo no quadro do movimento da educação inclusiva.

Na interseção que aqui ensaiamos entre as prerrogativas assumidas em sede de PIE e a agenda da educação inclusiva, e considerando esta última uma importante atribuição do que podemos assumir como uma nova evolução do paradigma educacional em vigência, interrogamo-nos sobre a extensão e profundidade com que aquelas narrativas abordam e se orientam para uma ação escolar de feição inclusiva. Sendo a prerrogativa da inclusão um artefacto sociocultural normativamente imposto pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ela opõe-se, desde logo, à ideia de uma educação excludente e, portanto, de uma ação escolar que não se debata, de forma clara e inequívoca, contra contextos socioeducativos excludentes, individualistas, avessos à diversidade sociocultural e tecnocêntricos, onde se incluem, obviamente, as prerrogativas associadas aos modelos de liderança e gestão escolares. Nestes exatos termos, como é que, em sede de PIE, os aspirantes a diretor de escola reconstróem a narrativa, em prospetiva, é certo, da ação escolar inclusiva? Será o PIE a base em que o diretor procura reconstruir o universo escolar no qual todos sejam incluídos? Como é que surge (re)formatada a imagem de si mesmo enquanto líder e gestor inclusivo? Sendo um ator social que, à semelhança de todos os outros, procura definir-se, neste caso em sede de PIE, pela natureza da relação socioeducativa que aí idealiza, e sendo certo que o legislador, na linha normativa do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, lhe atribui uma feição de líder individual (órgão unipessoal), será, também, a parte mais interessada (talvez, em primeira instância, a única) nas relações socioeducativas que racionaliza através do respetivo PIE. Ou seja, trata-se de um ator social e escolar que procura colocar-se numa posição de ator forte, poderoso, em que mais do que cooperar, espera que os outros cooperem com ele, sendo o PIE um importante instrumento de legitimação desse poder e imposição?

Assim, sendo este ensaio dedicado à construção de um modelo de análise possível que versa a compreensão da relação estabelecida entre a narrativa presente nos PIE e os pressupostos da educação inclusiva, interessa-nos, desde logo, operar com uma arquitetura analítica e compreensiva dessa relação, por meio de um sistema de conceitos (categorias) e respetivas dimensões (subcategorias) e componentes. Logo, em primeira instância, tratar-se-á de um processo de (re)construção do conceito sistémico central e respetivas dimensões e componentes. E, neste momento, devemos atender ao facto de a concetualização a que, aqui, nos reportamos ser

(...) mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso retém todos os aspetos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-seleção. (Quivy & Campenhoudt, 2013, pp. 121-122)

Congruentemente, a seguir operamos com um processo concetual de construção do conceito sistémico (categoria) (Quivy & Campenhoudt, 2013) de diretor, prosseguindo com um exercício de problematização em torno das respetivas dimensões (subcategorias) e componentes de análise.

1. PARA UMA (RE)CONSTRUÇÃO SISTÉMICA DO CONCEITO DE DIRETOR

Na linha do regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), o diretor passa a ser investido de uma configuração de órgão de direção unipessoal, dotado de um campo de ação gestorário amplo,

abarcando a “(...) administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art.º 18.º).

No que diz respeito, em concreto, ao seu recrutamento e seleção, despoletado por um procedimento concursal e culminando numa alegada eleição em sede de conselho geral, ganha especial destaque a funcionalidade do PIE.

Não obstante, surge uma importante interrogação: estando o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas em vigor afastado dos pressupostos mais básicos da democratização - eleição das lideranças recorrendo a colégios eleitorais suficientemente alargados e vigorosos para garantir a representatividade e a participação alargada dos atores escolares nos processos de tomada de decisão -, e assumindo que a educação inclusiva assenta e representa um movimento de acentuada democratização das próprias coletividades humanas, como é que se faz conviver um regime de liderança escolar de feição tecnocrática com uma agenda de educação inclusiva a que se exige, *per se*, um substrato democrático e participativo de alta intensidade absolutamente inquestionável? E isto, reforçando que se trata de uma liderança de topo com caráter unipessoal, e com capacidade para chamar a si outras lideranças intermédias claramente coincidentes com o seu racional tecnocêntrico, criando dinâmicas de liderança baseadas em racionalidades limitadas a uma sinopse cerebral individual (a sua), com grande probabilidade de se afastar do pluralismo social e cultural que, aliás, tem vindo a justificar a emergência do movimento da educação inclusiva. E isto sem esquecer que estamos perante um diretor que se instala com pretensões omniscientes, dotado de um domínio organizacional de largo espectro, nos termos do art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, designadamente:

- Ao nível da definição e formalização dos documentos estruturantes:
 - 1 — Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.
 - 2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:
 - a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:
 - i) As alterações ao regulamento interno;
 - ii) Os planos anual e plurianual de actividades;
 - iii) O relatório anual de actividades;
 - iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;
 - b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.
 - 3 — No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.
- Ao nível da gestão do funcionamento geral da escola:
 - 4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:
 - a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

- b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- Ao nível da definição das linhas de liderança:
 - e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
 - f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;
- Ao nível da gestão dos equipamentos, serviços e relações com o exterior:
 - g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
 - h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;
 - j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
 - l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos.
- Ao nível da imagem e representação formal, da avaliação, controlo, autoridade e disciplina sobre os membros da organização:
 - 5 — Compete ainda ao director:
 - a) Representar a escola;
 - c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
 - d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
 - f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

Eis o super diretor gerencialista, configurado no papel de guardião da eficácia escolar. Neste caso, o termo gerencialismo alerta para uma tendência da gestão das escolas e da educação públicas centrada na figura icónica e emblemática do diretor, procurando introduzir a racionalidade, a lógica do planeamento estratégico e a *accountability* no funcionamento da escola pública. Mais do que falar de uma gestão centrada na escola, devemos falar de uma gestão focalizada no diretor e em tudo o que representa em termos culturais e ideológicos, amplamente sedeadada na agenda do gerencialismo educacional (Shiroma, 2006). Assim perspectivado, o campo concreto da ação gestonária da escola exige uma nova postura dos diretores de escola, que se tornam os primeiros responsáveis pela execução e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar, tendo em vista: *i*) aumentar os níveis de eficiência da escola pública, com a utilização otimizada dos recursos existentes; *ii*) aumentar os níveis de eficácia, a concretização dos objetivos centralmente prescritos, incluindo os que se relacionam com a educação inclusiva.

A senda do discurso gerencial anteriormente argumentado institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola, embasada na ideologia técnico-burocrática, incorporando o léxico da re-engenharia organizacional e do serviço público de educação, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o servidor burocrático num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas também a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola. (Shiroma, 2006, p. 5)

Outra mudança trazida pelas ideias gerencialistas para o âmbito educacional é a ênfase dada à avaliação como nova e preponderante fonte de poder do diretor, o que acarreta uma nova forma de controlo por parte do Estado: “(...) ao invés de controlar/avaliar o processo, o gerencialismo foca o resultado. Na educação, tal pressuposto se traduziu, principalmente, em avaliações escolares.” (Lima & Gandin, 2012, p. 81). De uma forma mais radical, o diretor emerge dotado de uma indumentária tecnocrata ideologicamente informada pelo paradigma school-based management:

[O] School Based Management expressa a ideia de permitir que pessoas diretamente envolvidas com atividades de ensino (diretores, professores, pais) sejam os principais responsáveis pela decisão sobre como os recursos educacionais das escolas podem ser empregados. O objetivo pretendido seria o de favorecer maior flexibilidade, eficiência e eficácia na alocação de recursos. As escolas mantêm dependência das autoridades públicas com relação a diversos aspectos organizacionais como currículo, seleção de profissionais etc. Mas são adotadas medidas destinadas a aumentar a participação da comunidade escolar no gerenciamento dos recursos disponíveis e/ou na captação de recursos próprios. (Duarte, 2005, p. 836)

Os diretores, apresentando-se como ideólogos administrativamente formatados com pele de tecnocratas (Mascarenhas, 2013), passam a ser “nomeados” de forma competitiva (ainda que não raras vezes, em regime de candidaturas únicas e exclusivas) por colégios eleitorais restritos (Conselhos Gerais) e normativamente controlados (art.º 13.º e art.º 21.º do decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), sob o argumento de fazer emergir uma agenda escolar especialmente orientada para a:

i) Forte liderança do diretor; ii) Clareza quanto aos objetivos; iii) Clima positivo de expectativas quanto ao sucesso; iv) Clareza quanto aos meios para atingir os objetivos; v) Forte espírito de equipe; vi) Envolvimento dos diferentes agentes educacionais; vii) Capacidade dirigida (*on the job e just in time*) dos profissionais da escola; viii) Planeamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem nas escolas; ix) Foco centrado no cliente principal da escola, o aluno. (Xavier, 1996, p. 8)

Eis que se assiste a um efeito de reburocratização, numa versão de alta intensidade: Admite-se, assim, que o gerencialismo vigente se revele incapaz de lutar contra a burocratização da realidade escolar e de, pelo contrário, poder engendrar uma radicalização burocrática capaz de invadir o cotidiano dos professores e de alterar profundamente as escolas enquanto locais de trabalho, de ensino e aprendizagem. (Lima, 2013, pp. 68-69)

A esse efeito, os diretores passam a ficar expostos e até vulneráveis – ou para outros, docilmente domesticados e seduzidos –, precisamente, devido à sua pele tecnocrata (Mascarenhas, 2013), dado que o grande benefício que a tutela dá à figura de diretor é o de poder desenvolver a sua ação, na base daquele efeito de burocratização de alta intensidade. E isso parece ocorrer segundo uma perspectiva de tal efeito não ser posto em causa, discutido e realinhado com uma agenda alternativa da ação escolar, em que o diretor emerge como uma barreira institucional e normativa à democratização da ação escolar, amplamente seduzido pelo “engodo tecnocrata” (Mascarenhas, 2013, p. 27) e, estrategicamente, assessorado pelas tecnoassessorias que o legitimam como órgão unipessoal (art.º 19.º do decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Aliás, cremos, até, que, tal parece corresponder a uma evolução estrutural de um órgão tecnocrata para um órgão de feição oligárquica restrita, mas estrategicamente organizado desde o nível da liderança de topo (vice-diretor e adjuntos) a um nível de lideranças mais intermédias por ele, também, nomeadas (coordenadores de departamentos, coordenadores de estabelecimentos, diretores de turma, etc.). O mesmo efeito sedutor decorre do entendimento mais original que podemos fazer da tecnocracia, enquanto termo “indistintamente usado tanto com referência à dimensão vertical relativa às hierarquias de poder, quanto com referência à dimensão horizontal relativa aos processos de divisão do trabalho, diferenciação de papéis, alocação de status e estruturação de carreiras.” (Martins, 1970, p. 41). Assim é efetivada a figura do diretor como um tecnoburocrata inscrito, de forma premeditada pelo legislador, como um elemento que, normativamente, acaba por ser inserido numa elite monocultural do poder no interior da escola pública, denunciando, ainda assim, uma “centralidade subordinada” (Torres et al., 2020, p. 283) do diretor face à administração central, suscitando um efeito reforçado da periferização da escola (Torres et al., 2020), contrariando incursões mais substantivas da sua efetiva autonomização. O que quer dizer que, contrariando a retórica do legislador, quando alega que

O presente decreto-lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril),

o diretor acaba por simbolizar um retrocesso sem precedentes da autonomia das escolas. Daqui sobressai a sua instrumentalização em prol da (sub)valorização dos alunos, dos docentes e dos não docentes, por meio da meritocracia assente na máxima produtividade da educação, recorrendo, precisamente ao poder de avaliar (alunos, professores e escolas), de monitorizar, de mensurar e de responsabilizar tudo e todos pelos resultados obtidos, invertendo-se, de forma perversa, a lógica original democrática da prestação de contas em que os eleitos devem prestar contas aos eleitores. Pois, ainda que:

A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), porquanto,

os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. É também por isso que a ideologia organizativa designada por gestão da qualidade total (também nascida nas empresas lucrativas e agora transposta para as organizações educativas e de saúde) pode transformar a escola num novo panóptico, incrementando os mecanismos de controlo e "vigilância" sobre os seus actores educativos. (Afonso, 2003, p. 1)

Congruentemente, a eficácia e a meritocracia passam a ser os principais mecanismos de institucionalização, afirmação e legitimação da figura do director, ao mesmo tempo que este zelará para que o mesmo mecanismo de institucionalização funcione como meio mais privilegiado de validação e valoração da ação dos alunos, dos docentes e, mais globalmente, das escolas. Eis que o carácter dogmático da eficácia e da meritocracia escolar (Dupriez, 2012) insere a função de director num "contexto de transição de uma 'cultura de classificação' para uma 'cultura de avaliação' e de transformação da regulação laboral no sentido de uma maior diferenciação, individualização e meritocracia" (Pereira, 2009, pp. 21-22). À luz destes argumentos, menos suspeito será, ainda, inserir os produtos da educação inclusiva na agenda do eficientismo escolar ou da escola eficientista (Sammons et al., 1995; Sammons, 2007) liderada pelo director.

2. SOBRE A RELAÇÃO DO CANDIDATO A DIRETOR COM O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM TORNO DAS NARRATIVAS DOS PIE

Portanto, e na sequência dos argumentos anteriormente mobilizados, o director, na sua configuração unipessoal e individual, é, simultaneamente: *i*) gestor pedagógico de topo, contemplando-se, aí, as dimensões da gestão e planeamento curricular, a avaliação das aprendizagens e a gestão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem; *ii*) gestor e arquiteto da estratégia da ação escolar; *iii*) gestor de recursos humanos docentes e não docentes, destacando-se a capacidade do exercício do poder de recrutar, seleccionar, formar, disciplinar e avaliar os recursos humanos da escola; *iv*) administrador dos processos de gestão corrente da escola.

Face a este amplo domínio de ação do director de escola pública, somos convocados para uma importante interrogação: como é que os proponentes ao exercício de cargo de director, por meio do respetivo PIE, se apresentam em estágio de pré-seleção à agenda da educação inclusiva?

Além disso, em tal estágio de candidatura ao exercício de cargo de director, os candidatos usufruem de um referencial teórico concetual, prático e normativo sobre a ideia de educação inclusiva, de tal forma que as suas narrativas em sede de PIE tem espaço para se ocuparem com opções específicas de uma intervenção especialmente orientada para a inclusão. Além disso, é intenção do legislador reforçar um compromisso do trabalho de gestão de recursos materiais, organizacionais, financeiros e humanos e, ainda, do trabalho curricular, pedagógico e didático, com a figura do director à cabeça, entre a escola pública e a comunidade, resultando numa lógica

de gestão e ação escolar redefinida em termos de prestação de serviço público de educação à comunidade envolvente.

A isto subjazem quadros muito particulares de necessidades de alguns grupos e atores dessa comunidade, onde se incluem, obviamente, as decorrentes do movimento da educação inclusiva, recentemente normalizadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, cuja operacionalidade deverá ser subsidiada, também, pelos procedimentos de gestão curricular normalizados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Não obstante, acercamo-nos, aqui, ainda que hipoteticamente, da confrontação de duas racionalidades: a racionalidade do candidato ao exercício do cargo de diretor e a racionalidade normativa produzida e ativada em torno da ideia de educação inclusiva. Em hipótese teórica, diríamos que podemos assumir que se tratam de narrativas não necessariamente coincidentes entre si, alertando, novamente, para o facto de nos alocarmos a uma racionalidade que antecede o exercício do cargo de diretor, ocorrendo-nos, que, mais a jusante, numa circunstância de pleno exercício do cargo, essa racionalidade sofrerá eventuais alterações de fundo, muito a pretexto do argumento de Torres et al. (2020), referindo-se à circunstância de estarmos a assistir à institucionalização de um diretor dotado de uma centralidade subordinada à tutela, especialmente, no que concerne à sua instrumentalidade para desenvolver uma ação escolar em conformidade exclusiva com os normativos centrais, onde se insere a agenda da educação inclusiva.

Não obstante, é em sede de PIE que os candidatos “identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se propõem realizar no mandato” (artigo 6º da Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho).

A propósito, a anterior observação reveste-se de particular importância, pois que, seguindo, por exemplo, a linha de pesquisa de Castro (2011) percebe-se que, de uma forma geral, os proponentes de candidatura ao exercício de cargo de diretor de agrupamento/escola não agrupada apresentam-se com PIE em que enveredam por uma linha semântica discursiva claramente afeiçoada aos cânones do gerencialismo, denunciando como principais preocupações as ideias da qualidade, da excelência das escolas e seus resultados e a participação dos atores na organização numa lógica comunitarista, não resistindo ao facto de surgirem como narrativas demasiado acostadas ao discurso normativo da administração central, resultando naquilo a que Lima (2010) se referiu como mecanismo de contaminação, reprodução, apropriação e naturalização.

Portanto, estando o nosso foco analítico e compreensivo situado na parte mais a montante do exercício do cargo, é no *loci* narrativo dos PIE em que nos centraremos, caracterizando-os, antes de tudo, com a pretensão de,

de um modo geral, explicitar a imagem que o futuro diretor entende que a organização deverá atingir, bem como o processo para lá chegar, aproximando-se dos conceitos de visão e missão perfilhados pelos países anglo-saxônicos e considerados por diversa literatura como componentes estruturantes de uma liderança bem-sucedida. (Costa et al., 2014, p. 2)

Congruentemente, mobilizamos a narrativa dos PIE necessariamente inscrita no campo da gestão escolar, ainda que no plano das intenções com que cada candidato se apresenta ao exercício do cargo de diretor. Tais narrativas começam a ganhar especial relevância na maior ou menor preponderância com que os modelos de gestão escolar se vão (re)instituindo nos contextos de uma escola pública que se pretende inclusiva, fazendo-se notar, no seu âmago discursivo, o grau de compromisso com que essas narrativas assumem a prioridade da educação inclusiva, seja em

termos de valores, prioridades de ação, pressupostos ou, simplesmente, a explicitude semântica com que tais PIE se alinham pela ideia de educação inclusiva e, no limite, compreender em que grau é que as narrativas presentes nos PIE são, simbolicamente, inclusivas, dado tratar-se de “um instrumento a serviço da estratégia do diretor” (Costa et al., 2014, p. 1), que assume a função de mobilização no sentido do estabelecimento de uma visão para a escola que o candidato pretende implementar, tendo como pano de fundo as orientações fornecidas pelo projeto educativo da escola. Este projeto de intervenção deverá apresentar as áreas nas quais o candidato ao cargo de diretor entende que a escola necessita de mudança. Trata-se de uma metodologia que se encontra relacionada com a perspectiva transformacional de liderança, dado que é a visão de futuro, a missão e os objetivos definidos pelo líder que estão em destaque neste projeto. (Costa et al., 2012, p. 169)

Ao considerar o diretor de escola na linha de uma liderança forte, transformacional e multifacetada (e.g. Martins & Macedo, 2018), e prosseguindo no enalço de anteriores consideração, segundo as quais a nossa análise se circunscrita numa racionalidade que antecede o exercício do cargo de diretor, ocorrendo-nos, que, mais a jusante, numa circunstância de pleno exercício do cargo, essa racionalidade sofrerá eventuais alterações de fundo, faz sentido operar com a perspectiva de uma liderança escolar alocada na figura do diretor matizada por diferentes tipos de liderança na ação do diretor, como sejam a do tipo empresarial/gerencial, antagonista/reivindicativa e a democrática (Martins & Macedo, 2018). Daí a relevância da ideia de liderança multifacetada, sendo a sede narrativa e discursiva do PIE um contexto específico em que o candidato ao exercício do cargo de diretor se exprime por meio de um primeiro tipo (ou diferentes tipos) dessas lideranças. Além disso, servindo-nos das incursões anteriormente feitas acerca do poder do diretor, certo é que, ainda que numa óbvia abreviatura, os PIE acabam por ser arquitetados tendo como referência as distintas dimensões de poder atribuído ao diretor.

Também por isso mobilizamos o substrato da liderança que emerge do desenho dos PIE propostos pelos candidatos ao exercício do cargo de diretor de escola pública, atendendo, especificamente, à

complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos [o que] faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor, possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias. (Gonzalez, 2008, p. 94)

Algo a que contrapomos com o argumento anteriormente mobilizado, segundo o qual se adivinha, com um elevado grau de probabilidade, o facto de os PIE denunciarem um mecanismo de individualização da liderança de topo escolar, fazendo, também, depender as lideranças intermédias da ação tecnocrata do diretor, mantendo-as, também, no limbo da sua liderança de feição tecnocêntrica. Sendo “desenhados” à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os PIE resguardam em si mesmos a ideia de liderança do legislador, aí reproduzida, equivalendo a um “processo de individualização da liderança, marcado por um perfil simultaneamente ‘forte’ e ‘democrático’, [que] parece, numa primeira leitura, sugerir uma conciliação entre os valores da competitividade e eficácia, (...) e os valores da cidadania democrática” (Torres, 2010, p. 26). Além de que suscita a ideia da educação aberta a e para todos, onde, aparentemente, se inclui a agenda da educação inclusiva, ainda que com a possibilidade do atender aos pressupostos da inclusão se

cingir a objetivos exclusivamente voltados para o cumprimento do quadro normativo composto pelos Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e n.º 55/2018, de 6 de julho, em que o candidato a diretor exerce a sua função primeira de intérprete-chave das exigências normativas.

Subsiste, aqui, a importante interrogação: será o exercício do cargo de diretor, unipessoal e de feição tecnocrática, cuja configuração tende a esbater-se na assunção de um único rosto, eventualmente mais eficaz e eficiente na gestão das escolas, dotado de um estilo de liderança mais cerebral e sinóptico (Levacic et al., 1999), compatível com o ideário multicultural e democrático da educação inclusiva? Poderá a ideologia gerencialista plasmada na figura do diretor servir, plenamente, a educação inclusiva? Em que sentido o fará? Questões como estas, sendo formuladas com a intenção de subsidiar a nossa análise, veem o seu propósito efetivado com base na

evidência empírica de que a cultura organizacional em contexto escolar se instituiu como um factor decisivo no alcance da eficácia, da performance e da excelência escolar, assim como na concretização efectiva das mudanças e das inovações (...), parece querer denunciar uma certa subjugação desta problemática à ideologia gestionária subjacente ao já referido “novo paradigma de gestão pública”. Sobretudo quando parte de uma concepção dual e positivista da realidade (ora “reducionista” ora “expansionista”), definida unicamente a partir de unidades mensuráveis, torna-se mais explícito a aproximação deste movimento integrador da cultura à doutrina ou paradigma da educação contábil. (Torres, 2010, p. 17-18)

Nesta (des)conexão, hipoteticamente operada entre propostas de PIE, com a (a)tipicidade de se apresentarem com moções democráticas sedutoras que apelam a uma noção generalizada de cultura colaborativa favorável ao movimento da educação inclusiva, as escolas, pelas narrativas desses PIE, que reemergem como “células vitais de vida social, poderiam criar mecanismos compensatórios, gerando no seu interior culturas colaborativas e/ou colegiais susceptíveis de reporem a estabilidade e o equilíbrio social” (Torres, 2010, p. 20). Ou seja, o discurso mais estruturado e estrutural da educação inclusiva é o melhor representativo daqueles mecanismos compensatórios, ainda que sedimentados em outros pressupostos como o da diversidade cultural, da participação democrática e do acolhimento das diferenças por parte de planos de gestão, decisões meso políticas e de um currículo suficientemente aberto e flexível para evitar, precisamente, que a educação inclusiva se transforme em mais um território de autonomia colocado sob a “mira dos *standards* educacionais” (Thiesen, 2014, p. 192), completamente avessos ao movimento da educação inclusiva. A que subjaz, de resto, uma atualização do argumento hermenêutico de Bernstein (1977) em que a escola não pode compensar a sociedade. Ou seja, faz sentido questionar em que termos o candidato a diretor, operando com o *loci* narrativo do PIE, de feição unipessoal e tecnocrática, advoga uma ação escolar em torno de projetos participados, democráticos e, portanto, multirracionalis, que viabilizem, de forma efetiva, a educação inclusiva e, dessa forma, pode compensar determinadas fragilidades ocorridas e/ou denunciadas no espectro social, cultural, simbólico e, necessariamente, normativo da agenda da educação inclusiva? Como é que isso é evidenciado nas propostas de PIE apresentados pelos candidatos ao exercício de cargo de diretor? Num plano mais concreto, como é que as operações, ou seja, a ação curricular, avaliativa e gestionária, tomam, em si mesmas, os ideias da educação inclusiva? Esta surge referenciada e, até, racionalizada de forma mais ou menos explícita? Além disso, a agenda da

educação inclusiva parece brotar no seio de uma “outra” escola que continua a ser excludente: a escola dos exames, dos *standards* curriculares e das expectativas sociais mais meritórias no quadro da atual planificação social, potencialmente excludente.

Metodológica e analiticamente, chamamos à discussão a (re)definição sistémica do conceito (categoria) de diretor, subsidiada por dimensões (subcategorias) que deverão relacionar-se com a intencionalidade inclusiva dos PIE, em conformidade com a seguinte proposta de sistema de categorização (Tabela 1) que deverá suportar as nossas operações de análise sistemática do tipo semântico e temático categorial (Bardín, 2016):

Tabela 1

Sistema de categorias e subcategorias de análise semântica temático categorial

(CONCEITO) CATEGORIA	(DIMENSÕES) SUBCATEGORIAS	COMPONENTES	INDICADORES
DIRETOR	SC1 - Sentido(s) e grau de relevância dada à ideia de inclusão	C 1 - Definição/alusão explícita de inclusão	(...)
		C 2 - Definição/alusão à ideia implícita de inclusão	(...)
		C 3 - Significado da avaliação	(...)
	SC2 – Atributos da avaliação e relação com a inclusão	C 4 - Articulação subsidiária entre avaliação e inclusão	(...)
		C 5 - Finalidade da avaliação com objetivos inclusivos	(...)
	SC3 – Sentidos do trabalho curricular e sua (des)articulação com a ideia de inclusão	C 6 - Sentidos de currículo (mais ou menos inclusivo)	(...)
		C 7 - A atividade curricular como processo de inclusão	(...)
		C 8 - Relações explícitas da gestão educativa com os critérios da educação inclusiva	(...)
		C 9 - Relações implícitas da gestão educativa com os critérios da educação inclusiva	(...)
SC4 – Enfoques da ação gestonária (des)alinhados com a ideia de inclusão			

NOTA FINAL

Considerando que se trata de uma primeira fase que consubstancia uma investigação que versa estabelecer uma análise e compreensão sobre o modo como as narrativas presentes nos PIE de sete proponentes ao exercício do cargo de diretor de escola pública com os alvares do movimento da educação inclusiva, operamos com um método heurístico e hermenêutico segmentado em duas fases, com vista à construção de um modelo de análise a que reporta a investigação suscitada: *i*) (re)construção sistémica do conceito de diretor; *ii*) construção da

problemática tendo por base incursões teóricas e conceituais concisas sobre a relação que se procura estabelecer entre as narrativas dos PIE e os pressupostos do movimento da educação inclusiva. Congruentemente, centramos a definição da problemática no conceito de diretor, fazendo evoluir esse conceito (categoria) para o contexto restrito dos PIE, em articulação com as dimensões (subcategorias) que, após o estudo exploratório do *corpus* documental constituído por sete PIE, circunstanciamos como as mais compreensivas sobre o modo como as narrativas dos PIE se (des)articulam com as componentes da agenda da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2003). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, (126). <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bernstein, B. (1977). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Stoer & S. Grácio (Eds.), *Sociologia da Educação II* (pp. 19-31). Horizonte.
- Castro, D. (2011). Os projetos de intervenção dos diretores de escola: Uma construção discursiva a partir das regulações do discurso político-normativo. *Sensos*, 1(2), 9-28.
- Costa, J., Castanheira, P., & Soares, S. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: Explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7(17), 164-178.
- Costa, J., Marinho, S., Castanheira, P., & Gonçalves, C. (2014). O diretor da escola e o projeto de intervenção: Dados do contexto português. *Revista Educação Online*, (15), 1-13. 10.36556/eol.vi15.66.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 79. <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 177. <https://files.dre.pt/1s/2009/09/17700/0623606237.pdf>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – MEC. Diário da República 1.ª série, n.º 126. <https://dre.tretas.org/dre/301951/decreto-lei-137-2012-de-2-de-julho>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Duarte, M. (2005). Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. *Educ. Soc.*, 26(92), 821-839. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a06.pdf>
- Dupriez, V. (2012). TENRET Élise. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, (180), 144-146. 10.4000/rfp.3843
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Levacic, R., Glover, D., Bennett, N., & Crawford, M. (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational Managemet. Redifining Theory, Policy and Practice* (pp. 15-28). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lima, L. (2010). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima. (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Fundação Manuel Leão.
- Lima, I., & Gandin, L. (2012). Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, 7(1), 69-84. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

- Lima, L. (2013). Diretor(a) de escola pública: Unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In V. Peroni (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 58-81). Liber Livro.
- Martins, C. (1970). Tecnocracia ou Tecnoassessoria? *Revista de Administração de Empresas*, 10(2), 39-66.
- Martins, F., & Macedo, A. (2018, julho 10-12). *O diretor de escola e a liderança multifacetada: O estudo de um caso* [Comunicação oral]. X Congresso Português de Sociologia Na era da “pós-verdade”? Congresso - Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo, Covilhã, Portugal. https://aps.pt/wp-content/uploads/X_Congresso/Educa%C3%A7%C3%A3o_XAPS-11114.pdf
- Mascarenhas, C. (2013). *O Ideólogo com Pele de Tecnocrata*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE – IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Institucional do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8359>
- Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: Ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. CIES-ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1256/1/CIES-WP58%20Pereira.pdf>
- Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. MEC. Diário da República 1.ª série, n.º 131. https://aesepa1.edu.gov.pt/site/images/ConselhoGeral/Portaria%20604_2008.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections. Executive summary*. CfBT.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education [OFSTED].
- Shiroma, E. (2006). *Gerencialismo e liderança: Gerencialismo e liderança novos motes da gestão educacional* [Comunicação oral]. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria.
- Thiesen, J. (2014). Currículo e gestão escolar: Territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 192-202.
- Torres, L. (2010). Cultura, Gerencialismo e Democracia na Escola Pública. *Práxis educacional*, 6(9), 13-35.
- Torres, L., Sá, V., & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores em ação* (pp. 283-297). Fundação Manuel Leão.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Seuil
- Xavier, A. (1996). *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: Custos e benefícios de sua implantação*. IPEA.

Sentido de competência e dificuldades na parentalidade em cuidadores de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

Sense of competence and difficulties in parenting in caregivers of children with Autism Spectrum Disorder

Sandra Loureiro

Centro Hospitalar de Tondela Viseu,
smploureiro@gmail.com

Sara Felizardo

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

Paula Xavier

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
paulaxavier@esev.ipv.pt

Esperança Ribeiro

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

Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma das mais graves perturbações do desenvolvimento da criança, que resulta numa incapacidade ao nível da interação social, da aquisição e uso convencional da comunicação e da linguagem, pela restrita variedade de interesses e alterações de comportamento, que perduram durante toda a vida. Com o nascimento de uma criança com PEA, a dinâmica familiar é profundamente alterada, tornando a parentalidade mais complexa e plena de desafios. O presente estudo tem como propósito conhecer as perceções de pais/cuidadores de crianças com PEA sobre as suas dificuldades e sentido de competência no exercício da parentalidade. Trata-se de um estudo exploratório, tendo sido envolvidos 19 cuidadores de crianças com PEA. Para a recolha de dados foi aplicado um protocolo de instrumentos constituído por um questionário com questões sociodemográficas, dificuldades e competências parentais, bem como a Escala de Sentido de Competência Parental. Os resultados evidenciaram a falta de conhecimento sobre a PEA, referências ao diagnóstico (idade da criança e reações dos familiares), comportamentos da criança que suscitam maior preocupação, fontes de apoio e dificuldades nas práticas e competência parentais. É importante prosseguir esta linha de investigação, com o intuito de delinear programas de intervenção direcionados à promoção da competência parental e autoeficácia dos cuidadores de crianças com PEA.

Palavras-Chave: Perturbação do Espectro do Autismo, parentalidade, sentido de competência, dificuldades parentais.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the most serious disturbances in the development of children, resulting in an incapacity in terms of social interaction, acquisition and conventional use of communication and language, due to a restricted variety of interests and changes in behavior, which last for a lifetime. With the birth of a child with ASD, family dynamics are profoundly altered, making parenting more complex and full of challenges. This study aims to understand the perceptions of parents/caregivers of children with ASD regarding their difficulties and sense of competence in parenting. This is an exploratory study, involving 19 caregivers of children with ASD. For data collection, an instrument protocol was applied, consisting of a questionnaire with sociodemographic questions, difficulties, and parenting skills, as well as the Parenting Competence Sense Scale. The results showed a lack of knowledge about the ASD, references to the diagnosis (child's age and family members' reactions), the child's behaviors that raise greater concern, sources of support and difficulties in parenting practices and competence. It is important to continue this line of investigation, with the aim of delineating intervention programs aimed at promoting parental competence and self-efficacy in caregivers of children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, parenting, sense of competence, parenting difficulties.

INTRODUÇÃO

A PEA abrange um conjunto de dificuldades precoces do neurodesenvolvimento, associadas a problemas de comunicação e interação social, bem como a comportamentos e interesses restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Embora algumas crianças nasçam com uma suscetibilidade genética, a literatura científica sustenta que a PEA é multifatorial na sua etiologia, o que implica influências genéticas e ambientais (Crowell et al., 2019; Zuckerman et al., 2016). A PEA surge no início do desenvolvimento da criança, sendo comum a presença de défices na comunicação social e nos padrões comportamentais. Não obstante a etiologia destas dificuldades, as limitações no relacionamento social podem afetar as interações entre pais e filhos, sendo que o *stress* parental pode ter implicações nefastas ao nível do desenvolvimento das crianças (Crowell et al., 2019).

A literatura sugere que os cuidadores de crianças com PEA apresentam um maior risco de depressão ou outras perturbações de saúde mental do que os cuidadores de crianças neurotípicas (Felizardo, 2013, 2019; Montes & Halterman, 2007). Estas dificuldades explicam-se porque a criança com PEA exibe uma variedade de sintomas e de problemas de comunicação e de funcionamento comportamental desajustado e socialmente comprometido, que podem afetar negativamente o bem-estar parental e a vida familiar, incluindo os papéis e responsabilidades parentais (Benson & Karlof, 2009; DePape & Lindsay, 2015; Felizardo, 2016; Gupta, 2007).

As famílias de crianças e jovens com PEA são confrontadas com desafios diários, em diferentes dimensões da vida parental e familiar, nomeadamente, na disponibilidade conjugal e profissional, relacionamentos entre irmãos, padrões de socialização familiar, rotinas, podendo ocorrer situações de isolamento e de menor qualidade de vida. Estas dificuldades podem estar associadas a comportamentos desajustados da criança e da sua incapacidade ao nível da socialização (Yaacob et al., 2021).

No âmbito do processo de adaptação aos efeitos da PEA, os cuidadores necessitam de um apoio social mais efetivo e ajustado às carências familiares (Felizardo, 2013). Neste sentido, a prestação de cuidados deverá implicar a identificação de necessidades da criança e família, bem como a promoção do desempenho de papéis parentais dos cuidadores. Os estudos reforçam a existência de níveis mais elevados de *stress*, menor autoeficácia e competência parental, fraco conhecimento sobre o autismo, estigma e barreiras nos serviços, comparativamente com pais de crianças com outras problemáticas (Mohammadi et al., 2019; Yaacob et al., 2021).

1. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: DIFICULDADES SENSORIAIS, RELACIONAIS E COMPORTAMENTAIS

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5* (APA, 2013) situa a PEA no grupo das perturbações do neurodesenvolvimento, tendo como critérios de diagnóstico, défices nas áreas de comunicação/interação social e no padrão de comportamentos, atividades e interesses restritos, sendo estas dificuldades transversais a vários contextos. Os problemas manifestam-se em fases precoces do desenvolvimento e em níveis diversos de gravidade. Evidenciam dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Esta perturbação está relacionada com défices na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que compromete, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Geschwind, 2009; Siegel, 2008).

Tendo em conta que, atualmente, há uma maior sensibilidade para o diagnóstico da PEA, e um crescente desenvolvimento nos instrumentos para o realizar com precisão, a taxa de prevalência tende a aumentar, estimando-se que 5, em cada 10.000, crianças apresentem um diagnóstico de perturbação autista e 21, em cada 10.000, um problema de desenvolvimento no quadro da PEA. De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), as dificuldades de comunicação das crianças manifestam-se, pelo menos, por uma das seguintes características: atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica); nos sujeitos com discurso adequado, acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros; uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou jogo social imitativo adequado.

O atraso na linguagem é um dos problemas mais comuns na criança com PEA, sendo, na maioria das vezes, crianças com um desenvolvimento cognitivo típico, mas com dificuldades marcadas na socialização e uma linguagem claramente desadequada ao contexto envolvente (Antunes, 2018; Siegel, 2008). A criança com PEA apresenta uma aquisição e desenvolvimento atípico da linguagem; por volta dos cinco anos poderá iniciar a emissão de sons verbais equiparados ao surgimento das primeiras “palavras” na população em geral. Neste sentido, é uma linguagem embrionária. As repetições, imediatas ou diferidas, da fala do outro, de natureza ecológica, reproduzindo insistentemente tudo o que é dito, palavras e frases que ouviu, não estão relacionadas com situações vivenciadas. Acresce que não olha o interlocutor, o que não configura uma comunicação verbal efetiva. Os distúrbios da linguagem verbal oral são constantes, mas revestem-se de aspetos variados em função da idade e do momento evolutivo da perturbação. O aparecimento (ou não) da linguagem oral é, portanto, um elemento importante do prognóstico da PEA. Algumas crianças conseguem desenvolver a linguagem verbal oral, no entanto, esta está diretamente dependente do nível da gravidade, outras desenvolvem uma linguagem compreensível, mesmo com alteração na fala (articulação), mas também há aquelas que não a desenvolvem (Antunes, 2018). Muitas pessoas com PEA (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida (APA, 2013; Siegel, 2008).

Relativamente à interação social, o DSM-5 (APA, 2013) refere que existe um défice qualitativo, quando, pelo menos, duas das seguintes características, estiverem presentes: i) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social; ii) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao seu nível de desenvolvimento; iii) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros, prazeres, interesses ou objetivos (não mostrar, não trazer ou indicar objetos de interesse); iv) falta de reciprocidade social ou emocional. Sulkes (2020) refere que o problema basilar da PEA é uma certa cegueira mental, ou seja, parece que a pessoa com PEA tem dificuldade de imaginar o que a outra pessoa possa estar a pensar. Esta dificuldade origina interações anómalas, o que, por sua vez, leva ao desenvolvimento irregular da linguagem. Um dos marcadores mais precoces e sensíveis para o autismo é a dificuldade de uma criança de um ano de idade apontar objetos à distância de maneira comunicativa. A hipótese é de que a criança não consegue imaginar que outra pessoa perceba o que está a ser indicado; ao invés, a criança indica o objeto desejado apenas pelo toque físico ou usando a mão do adulto como ferramenta. Sulkes (2020) menciona que pesquisas recentes sugerem que diferenças no processamento sensorial subjazem às diferenças na interação e comunicação sociais presentes em crianças pequenas com transtornos de PEA.

Para Lima (2012), um dos fatores importantes e que pode constituir um sinal precoce de perturbação na interação social é a atenção conjunta, ou seja, a capacidade que a criança tem em partilhar a atenção com outro acerca de um objeto ou acontecimento, olhando, alternadamente, do objeto para o outro. Este tipo de alteração é observável em quase todas as etapas da sua vida. O responder ao nome é uma outra competência que as crianças com PEA têm dificuldade, não estando relacionada com problemas auditivos, mas sim com o interesse social que este chamamento implica. O desinteresse em interagir com os outros, leva as crianças com PEA a não fomentar ou restringir amizades (APA, 2013; Lima, 2012; Siegel, 2008).

Na área do comportamento, o DSM-5 (APA, 2013) refere que existem padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam, pelo menos, por uma das seguintes características: i) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos interesses que resultam desfasados, quer na intensidade quer no seu objetivo; ii) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não-funcionais; iii) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo); iv) preocupação persistente com partes de objeto. Para Siegel (2008), estes movimentos corporais estereotipados, frequentemente, parecem funcionar como resposta ou reação a dificuldades que a criança tem em regular adequadamente a intensidade dos diferentes tipos de estímulo sensorial que recebe. Estes movimentos podem, também, funcionar como uma forma de autorregular o nível do estímulo auditivo, visual ou motor para o que a criança percebe como sendo mais agradável. As crianças com PEA necessitam de manter rotinas para melhor se poderem organizar, pois têm muita dificuldade em alternar atividades. Esta necessidade de rotina e de previsibilidade faz com que estas crianças tenham dificuldade em adaptar-se a novas situações, o que implica um ajustamento muito grande da parte da dinâmica familiar e da sociedade em geral (Lima, 2012).

As alterações de comportamento refletem-se, também, no momento da alimentação, sendo este um dos assuntos que mais preocupa os pais de crianças com PEA. Não apenas pela angústia, associada ao risco de deficiências nutricionais, mas pelo momento de a refeição ser uma ocasião de *stress*. Para as crianças com PEA, essa dificuldade na alimentação é algo comum, pois da alimentação oral fazem parte numerosos estímulos sensoriais, como a textura, a temperatura, o sabor, o cheiro, a cor, a forma, que interferem de forma negativa na sua aceitação. As crianças com PEA podem apresentar comportamentos restritivos, seletivos e ritualísticos que afetam diretamente os seus hábitos alimentares, resultando em desinteresse e recusa pela alimentação. O maior problema identificado pelos pais dentro do processo de alimentação é a relutância, por parte das crianças com PEA, em experimentar novos alimentos (Sulkes, 2020). A este propósito, a literatura refere que um dos fatores que pode contribuir para a seletividade alimentar está relacionado com a elevada sensibilidade sensorial — também chamada de defesa tátil ou super responsividade sensorial - uma reação exagerada a certas experiências de toque que, muitas vezes, resultam numa aversão ou numa resposta comportamental negativa (Thompson et al., 2010). A alimentação pode, assim, ser afetada negativamente pela sensibilidade sensorial a texturas, gostos, cheiros e temperaturas dos alimentos. Estas dificuldades podem ser, gradualmente, ultrapassadas, através do apoio de profissionais da área, com aplicação de programas de integração sensorial e comportamental (Dunn, 2007; Monteiro, 2018; Thompson et al., 2010).

2. COMPETÊNCIAS PARENTAIS E AUTOEFICÁCIA DOS CUIDADORES DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A família pode ser definida como um grupo de pessoas que desenvolvem, entre si, de forma sistemática e estruturada, interações específicas que lhe conferem individualidade e autonomia. Ao longo do tempo, no decurso do ciclo vital, vão ocorrendo mudanças e transformações na organização familiar (Relvas, 2003).

No âmbito da PEA, a família surge como um suporte de extrema importância na medida em que potencia as aprendizagens sociais da criança, desde o nascimento à vida adulta. O ambiente familiar é um contexto em que deve existir afetividade, proteção e o suporte necessário à resolução de problemas, sendo que as relações de confiança, segurança, conforto e bem-estar potenciam a unidade familiar (Antunes, 2018). A adaptação a esta nova realidade familiar é concretizada a partir dos vínculos que se formam entre os elementos da família, exigindo uma coesão em torno das dificuldades da criança, sendo a união familiar um fator determinante no processo de adaptação à problemática. O efeito das dificuldades inerentes à PEA sobre a família vai depender de uma complexa interação entre a gravidade dos sintomas da criança e as características psicológicas dos pais, tais como, a perceção da autoeficácia e a disponibilidade dos recursos comunitários e sociais que obtiverem, como é o caso do apoio à família, designadamente, no que diz respeito à parentalidade (Andrade & Teodoro, 2012).

Cruz (2005) salienta cinco funções da parentalidade: i) satisfazer as necessidades mais básicas da criança; ii) disponibilizar à criança um mundo físico previsível e organizado, com espaço, objetos e tempo para a existência de rotinas; iii) dar resposta às necessidades de compreensão da realidade e do meio; iv) satisfazer as carências de afeto, confiança e segurança; v) satisfazer as necessidades da criança em interagir socialmente e na comunidade. No caso das situações de PEA, a organização familiar sofre alterações, tornando o exercício da parentalidade mais complexo, pelo que o processo de adaptação e de reorganização familiar após o diagnóstico de PEA pode levar algum tempo (Felizardo, 2013; Prado, 2005; Rodrigues et al., 2008). Os estudos referem alguns aspetos que podem dificultar o ajustamento parental, desde o fraco conhecimento sobre o autismo, o estigma, o *stress* psicológico dos cuidadores e a falta de apoio e barreiras aos serviços, o que sugere alguma inconsistência entre as necessidades dos cuidadores e os recursos e apoios disponíveis na comunidade (Mohammadi et al., 2019; Yaacob et al., 2021).

Mohammadi e colaboradores (2019) analisaram o conceito de competência parental, associando-o à capacidade dos pais/cuidadores para prestarem cuidados sem pedir ajuda a outras fontes de suporte, sendo a autoeficácia e a autoconfiança dos pais dois importantes preditores da competência parental. Kurzrok et al. (2021) reforçam que os pais/cuidadores de crianças com autismo enfrentam muitos desafios face às complexas necessidades associadas ao cuidado e educação de seus filhos/educandos, incluindo a coordenação de terapias diversas e o envolvimento nos processos de intervenção. Neste contexto, a autoeficácia parental é a confiança que o cuidador tem na sua capacidade de gerir as tarefas de educação e cuidado da criança/jovem. Os pais com maior confiança/ autoeficácia parental fazem uma melhor gestão do *stress* e conseguem proporcionar uma vida familiar mais ajustada, o que é particularmente importante nas situações que envolvem filhos com PEA. Embora a autoeficácia parental tenha sido amplamente estudada em pais de crianças neurotípicas, no caso dos pais/cuidadores de crianças com PEA, o conhecimento é escasso, sendo necessário reforçá-lo, de modo a potenciar a autoeficácia dos cuidadores na educação e cuidado das crianças, promovendo o envolvimento nas terapias e nos processos de intervenção.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é exploratório, de natureza qualitativa. Esta opção metodológica prende-se com o facto de não ser nosso objetivo generalizar os resultados (Coutinho, 2014), mas compreender de forma compreensiva e interpretativa uma realidade específica. Este tipo de pesquisa permite-nos obter informação densa sobre o fenómeno em estudo, cuja análise indutiva visa compreender os significados construídos pelos cuidadores de crianças com PEA.

Participantes

A amostra, de conveniência, é constituída por 19 pais/cuidadores de crianças com PEA (idade inferior a 6 anos), com idades compreendidas entre 28 e os 52 anos, sendo a média de 39.8 ± 6.7 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, a maior parte dos cuidadores tem licenciatura ($n=8$), distribuindo-se os restantes pelo 12º ($n=7$) e 9º ($n=4$) anos. Quanto ao número de filhos, verifica-se que a maioria tem um só filho (47.4%, $n=9$), 31.6% ($n=6$) dois e 10.5% ($n=2$) três filhos ($n=2$).

Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário *ad hoc* constituído por questões estruturadas e não estruturadas, organizado de acordo com as seguintes temáticas: dados sociodemográficos; enquadramento do diagnóstico da PEA; necessidades e preocupações parentais; dificuldades sobre as práticas dos pais/cuidadores e rede de apoio. Também foi utilizada a adaptação portuguesa da *Parenting Sense of Competence* (PSOC), bem como a *Escala de Sentido de Competência Parental*, de Seabra-Santos et al. (2015), instrumento de autorresposta que avalia as atitudes e sentimentos relacionados com o exercício da parentalidade, sendo constituído por 17 afirmações, com resposta em escala de *Likert* (entre “Concordo plenamente” e “Discordo totalmente”).

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados num Centro Hospitalar (CH) da região norte de Portugal, tendo-se contado com o apoio de profissionais de saúde para o contacto direto com as famílias de crianças com PEA. Neste processo, foi assegurado o cumprimento das normas de natureza ética inerentes a qualquer projeto de investigação. Os procedimentos envolveram um pedido formal à Administração do CH e um requerimento à respetiva Comissão de Ética, solicitando-se a aprovação para a realização do estudo. Após a autorização, formalizaram-se os contatos na consulta de desenvolvimento para o encaminhamento de famílias de crianças com PEA. Estas foram informadas acerca do objetivo e carácter voluntário da participação, sendo garantidas a confidencialidade e o anonimato das respostas. Procedeu-se à aplicação do pré-teste, de modo a aferir a inteligibilidade das questões, numa pequena amostra constituída por quatro pais/cuidadores. Posteriormente, procedeu-se à aplicação da versão final do protocolo de instrumentos de recolha de dados.

4. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Para a análise das questões não estruturadas, os relatos parentais foram objeto de tratamento através de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Neste sentido, emergiram temáticas e

respetivos registos de análise, tendo-se constituído as seguintes categorias e subcategorias: i) idade da criança ao diagnóstico; ii) reações dos pais/cuidadores ao diagnóstico de PEA; iii) comportamentos da criança que suscitam maior preocupação; iv) a quem recorreu para apoio; v) conhecimento sobre PEA; vi) dificuldades nas práticas parentais.

No que concerne à categoria i) idade da criança ao diagnóstico, os cuidadores referiram idades próximas de descoberta das dificuldades, sendo que a média foi de $3.31 \pm .88$, i. é, três anos e três meses. De acordo com a literatura, o diagnóstico da PEA surge no início do desenvolvimento da criança, com a presença de défices na comunicação social e padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos (APA, 2013; Crowell et al., 2019).

Relativamente à categoria ii) reações dos pais/cuidadores ao diagnóstico de PEA, constatamos que a maioria dos participantes demonstrou tristeza (57.9%, n=11) e angústia (57.9%, n=11), seguindo-se revolta (21%, n=4), choro (n=5, 26.3%) e solidão (10.5%, n=2). De acordo com a literatura, a PEA afeta todo o sistema familiar, os pais/cuidadores apresentam níveis elevados de *stress*, depressão e reações, bem como cognições parentais que exigem um (re)ajustamento aos desafios diários (Alostaz et al., 2021; Di Renzo et al., 2021; Felizardo, 2019).

Na categoria iii) comportamentos da criança que suscitam maior preocupação, verificamos que a comunicação, o comportamento desajustado e o desenvolvimento psicomotor constituem as áreas de maior apreensão para os cuidadores. Na primeira, a ausência da fala é o aspeto mais reportado (63.2%, n=12), seguindo-se a ausência de contacto visual com outros (31.6%, n=6) e as crianças não apontarem (10.5%, n=2). Quanto à categoria dos comportamentos desajustados, a maioria dos pais/cuidadores refere que as crianças apresentam hiperreatividade do comportamento (47.4%, n=9), sendo que o restante se distribuiu pelas subcategorias de repetição e hiporreatividade do comportamento (10.5%, n=2). Além disso, emergiram as subcategorias expressão, atraso na linguagem e desenvolvimento psicomotor (21%, n=4, em cada uma delas). As preocupações relatadas, nas áreas da comunicação, interação e comportamental, da criança estão em linha com as inquietações parentais referidas na literatura (Alostaz et al., 2021; Felizardo, 2013; Meirsschaut et al., 2010; Mohammadi et al., 2021; Yaacob et al., 2021).

No que diz respeito à categoria iv) a quem recorreu para apoio, constatou-se que os participantes recorreram a várias pessoas para expressar as suas preocupações, sendo que o pediatra o mais referido (73.7%, n=14) e o psicólogo o técnico com menos alusões (15.8%, n=3). No entanto, constatamos que alguns dos pais/cuidadores enunciaram várias pessoas e não apenas uma fonte de suporte. Não obstante as referências a fontes de apoio formal, reforçamos a importância de propiciar intervenções familiares que incluam a rede de apoio informal (Felizardo, 2013, 2019).

Na categoria v) conhecimento sobre PEA, a maioria dos participantes referiu ter falta de conhecimento (n=10, 52.6%), embora alguns aludem a algumas características, provavelmente aquelas que os seus filhos/educandos apresentam. A comunicação é uma das áreas em que os pais/cuidadores referem ter mais conhecimento, salientando, por exemplo, que as crianças apresentam dificuldades no contacto visual, no reconhecer sinais vindos dos outros e na ausência da fala (36.8%, n=7). As subcategorias expressão e desenvolvimento psicomotor também foram mencionadas pelos participantes (15.8%, n=3, cada uma delas). Em relação às alterações no comportamento e dificuldades de socialização das crianças, as referências foram escassas (respetivamente, 5.3%, n=1; 10.5%, n=2). A falta de conhecimento dos cuidadores sobre a PEA constitui um desafio para as famílias, sendo que os técnicos devem promover a melhoria da (in)formação sobre o autismo (Mohammadi et al., 2019; Yaacob et al., 2021).

Na categoria vi) Dificuldades nas práticas parentais, as subcategorias mais frequentes, nas quais os pais/cuidadores manifestaram maior dificuldade em lidar com os seus educandos foi a da comunicação (52.6%, n=10), dificultada pelas crianças não articularem palavras e/ou frases, seguindo-se as dificuldades em lidar com os comportamentos, tanto os hipo (31.6%, n=6) como os hiper reativos (26.3%, n=5), ou seja, comportamentos de passividade ou pouco sociáveis e hiperativos ou birras constantes. As subcategorias compreensão, lidar com o seu filho (a) ou com os outros face à perturbação e desenvolvimento psicomotor, distribuíram-se de forma similar (21%, n=4, cada uma delas). Relativamente à subcategoria compreensão, os pais/cuidadores relatam dúvidas em perceber se o seu filho(a) entende ou não o que os cuidadores perguntam ou dizem. Na subcategoria desenvolvimento psicomotor, os pais/cuidadores relatam dificuldade em lidar com o momento da alimentação e com a introdução de novos alimentos nos seus filhos (as). Estas dificuldades devem ser ultrapassadas através do suporte de técnicos da área, através da aplicação de programas intervenção baseados na integração sensorial e comportamental (Dunn, 2007; Thompson et al., 2010).

No que diz respeito à perceção das próprias competências parentais, aferida através da aplicação da *Escala de Sentido de Competência Parental* (Seabra-Santos et al., 2015), os resultados totais e parciais, nas subescalas sentimentos de autoeficácia e satisfação derivada da parentalidade foram na sua maioria inferiores aos do estudo de validação da Escala, com pais de crianças sem PEA, o que é consistente com a literatura na área (Mohammadi et al., 2019; Kurzrok et al., 2021; Yaacob et al., 2021).

Assim, verificamos que os valores médios na subescala de satisfação ($M=3.32\pm 1.05$) indiciam que existe uma maior dúvida sobre as próprias competências parentais e uma diminuição na satisfação dos pais/ cuidadores para educar os seus filhos. Fazendo uma análise mais pormenorizada dos itens desta subescala, constatamos que os mais baixos são o 16 (“Honestamente, acredito que tenho todas as capacidades necessárias para ser uma boa mãe/pai”) e 12 (“Às vezes sinto que não estou a conseguir nada dele/a.”). Os itens com resultados mais elevados são o 14 (“Os meus talentos e interesses estão noutras áreas, não em ser mãe/pai”) e 5 (“Ser mãe/pai faz-me sentir tensa/o e ansiosa/o”).

Os resultados da subescala de eficácia ($M=2.87\pm .60$) são inferiores, o que evidencia maior incerteza acerca da sua eficácia enquanto educadores. Em relação aos itens, os resultados mais baixos observam-se nos 7 (“Deito-me com a mesma sensação com que me levanto de manhã: a de que não consegui grande coisa como mãe/pai”) e 1 (“Os problemas relacionados com o cuidar de uma criança são fáceis de resolver, a partir do momento em que sabemos, tal como eu já sei, de que modo é que as nossas ações afetam a criança”), sendo o item 15 o mais elevado (“Se ao menos ser mãe/pai fosse mais interessante, eu estaria mais motivada/o para fazer um bom trabalho nessa função”).

CONCLUSÕES

O ajustamento familiar a uma criança com PEA afeta todo o sistema familiar. Os cuidadores experimentam níveis elevados de *stress* decorrentes das dificuldades relacionais e comportamentais dos filhos/educandos. As tarefas parentais de educação e cuidados podem ser desgastantes, pois os cuidadores enfrentam desafios emocionais complexos e tarefas diversas diárias. Os padrões de interesses e comportamentais restritivos e repetitivos e as fracas competências de comunicação dos filhos/educandos constituem fontes de apreensão e de *stress*

(Alostaz et al., 2021; Di Renzo et al., 2021; Yaacob et al., 2021), podendo comprometer a relação entre cuidador/criança.

A competência parental e a autoeficácia podem ser afetadas pela complexidade dos desafios que se colocam aos pais/cuidadores, a saber: a falta de conhecimento dos cuidadores sobre a PEA, a idade da criança ao diagnóstico, as reações dos pais/cuidadores ao diagnóstico de PEA, os comportamentos que suscitam preocupação e as fontes de apoio e dificuldades nas práticas parentais. Além disso, os resultados totais e parciais na Escala de Sentido de Competência Parental, nas subescalas sentimentos de autoeficácia e satisfação na parentalidade foram, na sua maioria, inferiores aos cuidadores de crianças sem PEA (Seabra et al., 2015), aliás, em convergência com a literatura na área (Alostaz et al., 2021; Felizardo, 2013, 2019; Meirsschaut et al., 2010; Mohammadi et al., 2019; Kurzrok et al., 2021; Yaacob et al., 2021).

É necessário prosseguir com esta linha de investigação, especialmente, na organização de programas de cuidados e apoio ajustados às necessidades dos cuidadores e promotores da competência parental. É importante salientar que a autoeficácia dos pais/cuidadores tem impacto nos comportamentos parentais, os quais podem, por sua vez, afetar o crescimento e o desenvolvimento social, emocional e educacional das crianças com PEA (DePape & Lindsay, 2015; Meirsschaut, et al., 2010; Mohammadi et al., 2019).

REFERÊNCIAS

- Alostaz, J., Baker, J. K., Fenning, R. M., Neece, C. L., & Zeedyk, S. (2021). Parental coping as a buffer between child factors and emotion-related parenting in families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*. <https://doi.org/10.1037/fam0000757>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM - 5* (5.ª ed). APA.
- Andrade, A. A., & Teodoro, M. L.M. (2012). Família e Autismo: Uma revisão da Literatura. *Contextos Clínicos*, 5 (2), 133-142.
- Antunes, N. L. (2018). *Sentidos*. Lua de Papel.
- Benson, P. R., & Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: a longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 350-62.
- Crowell, J. A., Keluskar, J., & Gorecki, A. (2019). Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 90, 21-29.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto.
- DePape, A. M., & Lindsay, S. (2015). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder. *Qualitative Health Research*, 25(4), 569-83.
- Felizardo, S. (2019). Famílias de crianças e jovens com desenvolvimento atípico: *stress* familiar, ajustamento parental e redes de suporte social. In S. Felizardo, E. Ribeiro, & E. Martins (Eds.), *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2019* (pp. 31-42). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Felizardo, S. (2016). Parental functioning and social support in families of children with autism spectrum disorders. *Atención Primaria* (Publicación Oficial de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria), 48 Supl C, 48. ISSN: 0212-6567.
- Felizardo, S.M.A.S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/21833>.
- Geschwind, D. H. (2009). Advances in autism. *Annual Review of Medicine*, 60, 367-80.
- Gupta, V. B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 417-425.

- Kurzrok, J., McBride, E., & Grossman, R. B. (2021). Autism-specific parenting self-efficacy: An examination of the role of parent-reported intervention involvement, satisfaction with intervention-related training, and caregiver burden. *Autism*, 25(5), 1395-1408.
- Lima, C., B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lidel.
- Loureiro, S. M. P. F. F. (2020). *Desafios da parentalidade em famílias de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Construção e implementação do programa “No “PE” do Autismo”* [Trabalho de Projeto de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2010). Parenting in families with a child with autism spectrum disorder and a typically developing child: Mothers' experiences and cognitions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 661-669.
- Mohammadi, F., Rakhshan, M., Molazem, Z., & Gillespie, M. (2019). Parental competence in parents of children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Investigación y Educación en Enfermería*, 37(3), e03. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v37n3e03>
- Relvas, A.P. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Quarteto.
- Seabra-Santos, M. J., Major, S., Pimentel, M., Gaspar, M. F., Antunes, N., & Roque, V. (2015). Escala de Sentido de Competência Parental (PSOC): Estudos psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 14 (1), 97-106.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Sulques, S. B. (2019). *Transtorno do espectro autista*. <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>
- Thompson, S.D., Bruns, D.A., & Rains, K.W. (2010). Picky eating habits or sensory processing issues? Exploring feeding difficulties in infants and toddlers. *Young Exceptional Children*, 13(2), 71-85.
- Yaacob, W. N. W., Yaacob, L. H., Muhamad, R., & Zulkifli, M. M. (2021). Behind the scenes of parents nurturing a child with autism: A qualitative study in Malaysia. *International Journal Environmental Research Public Health*, 18, 8532. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168532>
- Zuckerman, K. E., Lindly, O. J., & Sinche, B. (2016). Parent beliefs about the causes of learning and developmental problems among children with Autism Spectrum Disorder: Results from a national survey. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(5), 432-447.

As Tecnologias de Informação e Comunicação na inclusão de alunos com necessidades específicas

Language Information and Communication Technologies in the inclusion of students with specific needs

Aida Rebelo

ASSOL - Associação de Solidariedade Social de Lafões
aidaraujorebelo@gmail.com

Cláudia Batista

cs.l.batista@gmail.com

Sara Felizardo

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

Resumo

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são parte integrante do sistema educativo atual, uma vez que cada vez mais fazem parte das pessoas, nas mais variadas formas. As escolas têm o dever de promover e dispor tecnologias que contribuam positivamente para o sucesso de aprendizagem dos alunos e adequar essas ferramentas ao perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades específicas. Ao apresentarem-se como ferramentas determinantes na compensação e, muitas vezes, na superação das dificuldades, são promotoras de novos ambientes de aprendizagem e resultados escolares e sociais que de outra forma seriam difíceis ou quase inexecutáveis de alcançar. O presente artigo apresenta uma revisão da literatura sobre as TIC ao serviço da inclusão na escola. A evolução tecnológica abriu novos caminhos para a sociedade e permitiu avanços pedagógicos e novos recursos para o ensino. O trabalho com as TIC permite elaborar uma metodologia por meio da qual toda a educação é um processo especial e o professor deve apresentar um novo perfil perante os recursos tecnológicos. As dificuldades dos alunos com necessidades específicas levam a uma diminuição da autoestima e a um desajuste social, pelo que as TIC podem ser, por um lado, um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem e, por outro, um meio de motivação, participação e inclusão.

Palavras-chave: tecnologias de informação e comunicação, inclusão, deficiência e incapacidade, necessidades específicas.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) are an integral part of the current education system, as they increasingly become part of any human being's life, in the most varied forms. It is a school's duty to promote and make use of technologies that contribute positively to the successful learning of students and adapt these tools to the functionality profile of students with specific needs. By presenting themselves as decisive tools in compensating and often overcoming difficulties, they promote new learning environments and school as well as social results that would otherwise be difficult or almost infeasible to achieve. This article presents a review of the literature on ICT at the service of inclusion in the school context. Technological evolution opened new paths for society and ICT allowed pedagogical advances and new resources for teaching. Working with ICT allows for the elaboration of a methodology through which all education is a special process, and the teacher must present a new profile in the light of technological resources. The difficulties of students with specific needs lead to a decrease in self-esteem and heightened social maladjustment. Thus, ICT can be, on the one hand, a pedagogical resource in the teaching and learning process and, on the other, a means of motivation, participation and inclusion.

Keywords: information and communication technologies, inclusion, impairment and disability, specific needs.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação inclusiva é, atualmente, um facto premente no seio das sociedades e dos sistemas educativos da generalidade dos países, sobretudo após a realização em Salamanca, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. Assim sendo, com este ideal largamente difundido e debatido, pretende-se, fundamentalmente, que nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula – enquanto espaços educativos – sejam criados e geridos recursos, condições e estratégias suscetíveis de dar uma resposta apropriada a todos os alunos, com ênfase particular nos alunos com necessidades específicas, a grande razão de ser deste trabalho.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assistiu-se a uma nova forma de perspetivar a educação das crianças com uma qualquer perturbação, desde intelectual a sensorial. Passou-se de um paradigma integrador para um inclusivo, apelando-se, deste modo, a um contexto educacional adaptado a todos os alunos (Felizardo, 2013). Nesta linha de raciocínio, pretende-se uma conceção de escola aberta como espaço privilegiado para promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades específicas, tendo como princípio basilar que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e potencialidades.

A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade provocou uma revolução tecnológica estando, neste momento, rendida ao seu potencial. Com a inclusão dos alunos com deficiência/incapacidade nas salas de aula do ensino regular, as TIC ganham ainda mais importância, uma vez que, devidamente integradas nos currículos dos alunos, permitem trabalhar as áreas consideradas limitadas ou em que manifestas mais dificuldades. Assim, a escola, através dos professores e técnicos de educação especial, deve introduzir e adequar estas ferramentas pedagógicas ao perfil dos destes alunos, contribuindo para a sua aprendizagem e inclusão, reduzindo as desigualdades na educação (Byrne, 2021). Neste sentido, as TIC assumem um papel importante na inclusão escolar e social dos alunos (Byrne, 2021; Ribeiro, 2012).

O presente artigo está organizado em duas partes. Na primeira, faz-se alusão aos desafios das TIC no contexto educativo, especificando a evolução das TIC e do seu impacto na escola, em particular a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. A segunda parte está organizada de acordo com as TIC ao serviço da inclusão de alunos com necessidades específicas, em particular os recursos tecnológicos que podem potenciar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

1. DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Na atualidade, vivemos numa sociedade inscrita no seio de desenvolvimentos científicos e tecnológicos. De acordo com Damásio (2007), a tecnologia pode ser entendida como sendo a soma de um dispositivo das suas aplicações, contextos sociais de uso e arranjos sociais e organizacionais que se constitui em seu torno. As TIC são um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. São utilizadas nas mais variadas formas, como na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação. As TIC representam, neste processo de mudança social, uma força determinante uma vez que surgem como base de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação (Ponte, 2002).

Evolução da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação

Para se perceber melhor a evolução das TIC nas sociedades atuais e se conseguir fazer a ponte para a sua utilização nas escolas, far-se-á uma retrospectiva sintética dos principais momentos do percurso das TIC a nível internacional, tendo em conta a cronologia apresentada pela *Association for Educational Communications and Technology* (AECT, 2001):

1. Momento inicial de 1923 a 1931: período marcado pelo desenvolvimento da radio e do cinema mudo, ao mesmo tempo que nas escolas se começava a utilizar materiais visuais para facilitar aprendizagens.

2. De 1932 a 1945: momento de consolidação, com o reconhecimento do potencial das máquinas e dos materiais como meio de ensino. Este momento foi assinalado pela afirmação do audiovisual.

3. De 1946 a 1957: posterior à II Grande Guerra, essencialmente, caracterizado pela deslocação da ênfase na atividade do professor para a ênfase no comportamento do aluno, dando-se especial relevância ao reforço do comportamento.

4. De 1958 a 1970: período de grande expansão, em que os teóricos da comunicação e da teoria dos sistemas trilham novos rumos, quer ao nível prático, quer ao nível da investigação, ocorrendo uma grande expansão das tecnologias, essencialmente nos Estados Unidos da América.

5. De 1971 a 1982: período de reafirmação e abertura, sendo caracterizado pela mudança progressiva dirigida para uma orientação sistémica. É aqui que surge o computador, tendo impulsionado as primeiras experiências para fins educativos. Esta época é marcada fortemente pela influência de outras ciências como as Ciências da Comunicação, a Psicologia, a Sociologia, as Ciências das Organizações ou as Ciências da Educação.

6. De 1983 a 1999: período determinado pelo impacto do computador; nesta altura, surgem as novas tecnologias de informação e comunicação, sustentadas por meios, como o vídeo, o áudio, o computador ou a robótica. Foi um período marcado pela expansão acentuada do uso do computador nas escolas dos países ocidentais. Nesta fase, distinguem-se dois momentos primordiais: i) o período relacionado com as potencialidades multimédia que marcaram a década de noventa; ii) período, desde 2000, consequência do acesso global à Internet, mais concretamente à *world wide web* (*www*), vertente mais apelativa da Internet à qual recorreremos diariamente para os mais variados fins.

Face ao exposto, é pertinente afirmar que a revolução digital transformou a sociedade atual, uma vez que se tem verificado, cada vez mais, uma maior amplitude das TIC, não só na educação, mas também na maior parte das profissões e setores industriais. Esta revolução das TIC fomentou novas oportunidades de crescimento económico e desenvolvimento social, assim como a promoção do desenvolvimento sustentável e o combate à pobreza (Sancho & Hernández, 2006).

O conceito de TIC surge enquanto conjunto de conhecimento, refletido quer em equipamentos e programas, quer na sua criação e utilização a nível pessoal e empresarial. Neste sentido, dificilmente a educação poderia ficar indiferente tendo em conta o ritmo com que progrediram as TIC (Sousa, 2002).

Impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola

Tal como já explanado anteriormente, as TIC têm contribuído para a construção de um novo tipo de sociedade: a sociedade da informação. Segundo Duarte et al. (2002), este tipo de sociedade levou à diversificação dos suportes do conhecimento; no entanto, o saber começa a ter cada vez mais outro significado, centrando-se no saber procurar, saber interpretar, saber aprender e saber integrar diversas fontes de dados. Portanto, face a esta nova realidade, as pessoas não se podem centrar apenas na aprendizagem teórica, sendo necessário que adquiram hábitos de pesquisa,

análise e seleção de informação que permitam o acesso ao conhecimento e à participação ativa na vida social.

A educação deve corresponder aos desafios do desenvolvimento tecnológico, cabendo aos professores e técnicos o papel de se envolverem nesta dinâmica de uma sociedade em mudança. As TIC não podem ser percebidas como mais uma ferramenta ao serviço do trabalho escolar, pois oferecem uma oportunidade, sem precedente, de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada (Nóvoa, 2007).

Em Portugal, ao longo dos anos, várias foram as medidas e programas para a introdução das TIC no sistema educativo. O Despacho n.º 68/SEAM/84, de 19 de outubro, foi o primeiro documento oficial relativo à introdução das TIC no sistema educativo. O programa desenvolvido em três anos e quatro fases apresentava preocupações de inovação pedagógica, ou seja, a alfabetização informática e a integração das novas tecnologias como mais um meio de ensino-aprendizagem (Esteves, 2011).

O Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de novembro, criou o Projeto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização) com a pretensão de introduzir o computador no sistema de ensino não superior e dar a oportunidade de transformar a sociedade, sobretudo as regiões mais desfavorecidas do país. Os principais objetivos deste projeto centravam-se no apetrechamento informático das escolas, formação de professores e de formadores de professores; no desenvolvimento de *software* educativo e na promoção da investigação na área da utilização das TIC, no Ensino Básico e Secundário (Santos, 2006). Se, por um lado, foi alvo de algumas críticas, uma vez que sendo um projeto experimental apenas chegou a algumas escolas, surgindo como uma imposição e não como resposta às necessidades reais da escola, por outro, foi fundamental, tendo em conta a nova realidade cultural que são as novas tecnologias, para o arranque do processo de transformação da escola (Esteves, 2011).

As políticas educativas continuaram a surgir, porém um estudo realizado no final na década de 90 revelou que 90% das escolas do 1.º CEB ainda não tinham Internet. Numa fase posterior ao projeto MINERVA surgiram dois outros projetos: o Programa Nónio - Século XXI (TIC na Educação) e o Programa Internet na Escola. Até ao ano de 2006 foram implementadas estratégias de integração das TIC no sistema educativo português.

Com o Plano Tecnológico da Educação (PTE), em vigor desde 2007, sob a alçada do Ministério da Educação, pretendia colocar o país o mais perto possível dos restantes países europeus. De acordo com o Portal da Educação (2008, citado por Esteves, 2011), o programa tinha como objetivos: *i*) contribuir para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos; *ii*) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso aos equipamentos tecnológicos e modernização das escolas; *iii*) possibilitar aos estabelecimentos de ensino o funcionamento em rede; *iv*) facilitar o trabalho colaborativo entre os professores; *v*) ligar todas as escolas à Internet em banda larga de alta velocidade; *vi*) atingir o rácio de dois alunos por computador; *vii*) certificar 90% dos docentes em tecnologias da informação e comunicação.

A par destes objetivos e metas delineados, o Governo deu a possibilidade aos alunos dos 2º e 3º CEB e Secundário, bem como aos professores e adultos inscritos no programa de Novas Oportunidades de acederem a computadores portáteis e a ligações à Internet em banda larga, em condições especiais, através dos programas inseridos no Plano Tecnológico: e.escolas, e. professor e e.oportunidades. Esta iniciativa teve como finalidade generalizar o uso do computador e da Internet entre os professores, alunos e famílias (Esteves, 2011).

Em suma, pode-se afirmar que as tendências descritas revelam um esforço no sentido do investimento para equipar e dinamizar o recurso às TIC nas escolas portuguesas, o que leva a concluir que, apesar dos obstáculos e do ritmo lento, o processo de integração das TIC em Portugal imprimiu um novo folego nas políticas públicas (Viseu, 2007).

As possibilidades e vantagens que as tecnologias apresentam no campo pedagógico são de grande relevo; por um lado, aos docentes oferecem a possibilidade de facilmente organizarem as aprendizagens nas turmas com um nível heterógeno e, por outro lado, a interatividade permite que

os alunos coloquem questões, que procurem informações, ou que aprofundem os assuntos tratados na aula (Delors, 1996). Desta forma, a escola terá de estar preparada para responder a um conjunto de novos desafios de forma a acompanhar a evolução constante nesta área. As tecnologias apresentam-se como um importante recurso educativo que permitem e proporcionam o desenvolvimento das crianças e jovens, fazendo face ao meio onde estão inseridas (Santos, 2006).

As TIC permitem a disponibilização de ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino-aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Acresce a exploração de situações que de outra maneira seria difícil de realizar. Porém, antes de se pensar nas mudanças tecnológicas, na reestruturação das escolas ou até mesmo na formação dos professores, seria pertinente que todos tivessem um entendimento claro sobre a necessidade de uma nova pedagogia baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e para pensar (Nóvoa, 2007).

Naturalmente os alunos necessitam de adquirir novos conhecimentos, mas também têm de se tornar mais autónomos e saber procurar o pretendem, questionar o que encontram e formular opiniões baseadas nas informações que recolhem. Para tal, poderão utilizar o computador, visto que este se apresenta como um importante instrumento de comunicação e aprendizagem. A Missão para a Sociedade da Informação (MSI), em 1997, acrescentou que as TIC oferecem potencialidades imprescindíveis à educação e formação permitindo, assim, um enriquecimento contínuo dos saberes, levando a que o sistema educativo e a formação ao longo da vida sejam reequacionados à luz do desenvolvimento destas tecnologias.

É indiscutível as vantagens que as TIC trazem para o contexto educativo; no entanto, é importante pensar que o computador, por exemplo, pode ser um valioso recurso para enriquecer toda a dinâmica da aula, mas não basta colocá-lo, a par de outros instrumentos, à disposição dos alunos, sendo necessária a intervenção do professor. Este deve conhecer as potencialidades dos recursos que tem à sua disposição e saber utilizá-los para o desenvolvimento dos seus alunos (Ponte, 1997). Num estudo desenvolvido por Gonçalves (2006), constatou-se que, frequentemente, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) não utilizavam as tecnologias por desconhecimento desta realidade. Este facto resulta da falta de experiência, mais do que as conceções ou opiniões sobre o sistema experimentados, tecnologia ou processos pedagógicos. Neste sentido, é imperativo que os professores experimentem a tecnologia antes de poderem criar e conhecer modelos eficazes de utilização.

Ao longo de 10 anos a *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT, 2008) desenvolveu um estudo, que permitiu concluir que a introdução de tecnologias na sala de aula pode aumentar significativamente o potencial para a aprendizagem, especialmente quando é utilizada para apoiar o trabalho colaborativo, o acesso à informação e a representação e a expressão de ideias e pensamentos dos alunos. Esta iniciativa foi repetida, recentemente, com o intuito de ajudar a reforma educativa nos EUA e, no relatório final, pode-se ler que é imprescindível a obrigatoriedade de promover competências dos alunos que lhes permitam perseverar no mundo atual. As conclusões ressaltam o papel importante que a tecnologia tem na vida e no trabalho do século XXI e, conseqüentemente, o papel que deve desempenhar na aprendizagem.

Amante (2007) abordou a conexão existente entre a adequação das TIC ao desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas. Referiu que as crianças pequenas revelam conforto, confiança e competências na utilização do computador, não mostrando dificuldade em operar com a sua linguagem simbólica, uma vez que o computador possibilita o estabelecimento de relações entre o concreto e a sua representação. Não obstante, a autora lembrou a importância do papel do professor, essencialmente nos alunos mais novos que não prescindem de uma atenção diferenciada e sistemática. O papel do professor é, portanto, valorizado, quer ao nível da orientação, quer da criação de contextos promotores do desenvolvimento, configurando modelos estratégicos com o objetivo de uma aprendizagem mais significativa.

Numa revisão de estudos europeus pela *Schoonet* (Balanskat et al., 2006) verificaram-se resultados positivos na aprendizagem, com a observação de melhorias ao nível da motivação,

realização e conquistas por parte dos alunos que se repercutiram no aumento de desempenho das matérias escolares, comprovado nos testes de avaliação comparativos. Na Noruega, o *Project Innovation in Learning, Organization and Technology* (PILOT) divulgou que 52% dos alunos afirmou que as TIC melhoraram o seu desempenho nas matérias escolares, tendo estes dados sido confirmados por 83% dos professores. Concluiu-se que as escolas com níveis mais elevados de utilização das TIC apresentavam um aumento mais expressivo nos resultados de desempenho, comparativamente às que possuem níveis de utilização inferiores (Balanskat et al., 2006).

As TIC e as suas vantagens associadas à educação não se esgotam nas implicações diretas no processo presencial de ensino-aprendizagem. A componente organizacional, supra sala de aula e docente, demonstra o valor que as TIC poderão acrescentar na educação (Carneiro et al., 2010). De acordo com Carvalho (2007), o governo britânico, através do seu site oficial gerido pela *British Agency for Educational Communication and Technology* (BECTA), sintetizou as razões para a utilização das TIC nas escolas:

i) Constituem uma ferramenta atual e futura de trabalho, pelo que o ensino apoiado pelas TIC, além de uma mais-valia na aprendizagem, prepara o aluno para um posto de trabalho já dominado pelo computador, onde a tecnologia é uma realidade.

ii) A incorporação das TIC e de recursos multimédia nas atividades de sala de aula apresenta-se como ferramenta de eleição para captar os alunos para a aprendizagem, pela banalização da sua utilização nos restantes contextos da sua vida.

iii) Auxiliam os profissionais da educação, providenciando oportunidades para dinamizar conteúdos; proporcionam novas abordagens em materiais já conhecidos e potenciam competências profissionais, expandindo o potencial de carreira.

iv) Permite economizar tempo e energia. Num inquérito realizado por esta organização governamental às escolas públicas, em 2003, a maioria declarou que as TIC diminuíam o volume de trabalho dos professores em termos de preparação de aulas, planeamento e avaliação.

v) Incluem uma componente lúdica para a maioria dos utilizadores.

Em suma, as tecnologias podem enriquecer o ato pedagógico favorecendo uma interatividade efetiva entre os agentes do processo: alunos e professores (Carvalho, 2007).

As Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo de ensino/ aprendizagem

As TIC, estando cada vez mais presentes em todos os domínios da vida, têm contribuindo para a mudança da escola e o seu papel na sociedade e a sua utilização constitui um meio concreto de inclusão e interação com o mundo (Ponte, 2000). Podem promover novos modelos de ensinar e aprender, uma vez que as aprendizagens ocorrem nos mais variados contextos e é um processo que se prolonga ao longo da vida. Neste sentido, as TIC e a Internet funcionam como ferramentas, tanto cognitivas como sociais, que modificam a forma de comunicar, interagir, aprender e relacionar.

As TIC têm múltiplas potencialidade, incluindo o recurso a uma enorme multiplicidade de experiências pedagógicas que impulsionam capacidades, competências e conhecimentos, propiciando contextos positivos de ensino e de aprendizagem (Amante, 2007). No que diz respeito ao aluno, podem melhorar a motivação, a concentração, a compreensão, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, uma vez que as aulas poderão ser mais atrativas, dinâmicas e divertida (Flores, 2009). Neste sentido, propicia a adoção de práticas pedagógicas colaborativas (Ribeiro & Barros, 2019). As TIC podem, ainda, de acordo com a UNESCO (1994), melhorar a difusão de saberes, aumentar a igualdade de oportunidades, promover a progressão dos alunos de acordo com o seu ritmo, interatividade, melhorar a organização das aprendizagens por parte dos professores em turmas heterogéneas e combater o insucesso escolar.

Em suma, o uso das TIC proporciona várias vantagens para alunos e professores. Para os alunos, a aprendizagem torna-se mais flexível, diferenciada, estimulando a aprendizagem; favorece a autoaprendizagem, onde se desenvolve a autonomia, o trabalho em equipa e a colaboração entre alunos e professores; estimula competências e capacidades de atenção e comportamento assertivo; melhora a comunicação e as capacidades de processamento; e minimiza a divisão social, ao favorecer a inclusão digital (Ramos et al., 2011).

Para os professores, as TIC proporcionam um trabalho colaborativo e de grupo, facilitando a distribuição de conteúdos; põem à disposição novos formatos de apresentação de conteúdos, facilitando a preparação de documentos e a atualização das planificações das aulas reduzindo a quantidade de trabalho; permitem a avaliação do processo e do progresso (avaliação contínua); e possibilitam o apoio a todos os alunos. De acordo com a BECTA (2007), tem-se assistido a um revezamento das perceções dos professores, em particular: o ceticismo e apreensão iniciais dão gradualmente lugar a otimismo e confiança. Todavia, enquanto as evidências parecem suportar a conceção de que existe um impacto na aprendizagem e no ensino como resultado da introdução das TIC, ainda não se chegou ao ponto em que se possa afirmar que produziu transformações no processo educacional. Efetivamente, a utilização das TIC sem uma reestruturação pedagógica acaba por ficar aquém do que é expectável, com resultados pouco conclusivos e mesmo contraditórios, por comparação, em termos de eficácia na aprendizagem, com os meios tradicionalmente utilizados (Costa, 2008).

Verificamos que as TIC se assumem como mais uma opção para potenciar o desempenho de alunos e professores. Apresentam vantagens diversificadas que podem e devem ser rentabilizadas para a educação de alunos com obstáculos à aprendizagem, até porque esses obstáculos não ocorrem necessariamente com alunos com evidentes limitações funcionais como resultado de uma qualquer deficiência, podem também ser resultado de incompatibilidade intrínsecas ou extrínsecas ao aluno e/ou no contexto que está inserido e as atividades desenvolvidas (Ortiz-Jiménez et al., 2020; Ramos et al., 2011).

2. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO AO SERVIÇO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Se para alguns alunos as TIC constituem novas formas de acesso à informação e construção de conhecimento, para outros afiguram-se como a única forma de aceder aos conteúdos e concretizar uma participação ativa no seu processo individual de aprendizagem. Nesta sequência, estas ferramentas podem reduzir desigualdades na educação, bem como impulsionar a inclusão (Byrne, 2021; Gonçalves, 2013).

De facto, a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida do indivíduo e tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. É situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa, livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação, promove a colaboração, em lugar da competição, propondo a igualdade e ideais democráticos (Felizardo, 2017; Ladeira & Amaral, 1999; Wilson, 2000).

Uma escola inclusiva deve saber lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, utilizando adaptações curriculares diversificadas, bem como estratégias pedagógicas que vão ao encontro das necessidades específicas de cada aluno (Felizardo, 2013; Santos, 2006). Uma das formas de ajudar a reduzir ou ultrapassar as desvantagens que os alunos com deficiência e incapacidade enfrentam são precisamente os apoios educativos prestados por profissionais especializados, assistidos por meios e técnicas igualmente especializadas. Neste sentido, as TIC assumem um papel importante pois promovem a inclusão escolar e social (Byrne, 2021; Ribeiro, 2012; Santos, 2006).

De acordo com Magalhães (2008) estima-se que os cidadãos com deficiência e incapacidade sejam 10% a 15% da população, pelo que o impacto das TIC na inclusão social é muito elevado.

Para a grande maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil, mais simples; no entanto, para a pessoa com algum tipo de problema a tecnologia torna a vida possível (Sanches, 1991).

Considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, em especial, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é possível ler-se que toda a pessoa tem direito à educação, e assim sendo é crucial investir nas tecnologias na educação especial e inclusiva e na formação dos docentes para que estes façam escolhas criteriosas dos recursos tecnológicos que existem e os integrem de forma pedagogicamente correta nas estratégias de ensino-aprendizagem que melhor respondem às necessidades individuais dos seus alunos. Face ao exposto, a Resolução do Conselho de Ministros nº 96/99, de 26 de agosto, criou a Iniciativa Nacional para os Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação (INCNESI), a qual reforçou a igualdade de acesso a uma educação adequada, sendo necessário dotar as escolas de recursos humanos e materiais. Este documento orientador propôs medidas fundamentais, a saber: *i*) promoção da utilização de computadores pelas crianças e jovens com necessidades específicas incluídos no ensino escolar; *ii*) adaptação do ensino das tecnologias às crianças com necessidades específicas, apetrechando as escolas com os equipamentos necessários; *iii*) promoção da criação de um programa de formação sobre a utilização das tecnologias da informação no apoio aos cidadãos com necessidades específicas, especialmente destinados a médicos, terapeutas, professores e outros agentes envolvidos na adequação da tecnologia às necessidades dos cidadãos.

Nos alunos com limitações mais acentuadas, as TIC podem funcionar como tecnologia de apoio individual no sentido de compensar ou substituir a função que se encontra afetada, seja ela sensorial, motora ou intelectual. Contudo, as TIC não se esgotam nas funções de substituição ou compensação, pois apresentam-se ao serviço do professor e do aluno como um instrumento que permite ultrapassar barreiras e facilita a aquisição de competências. Contudo, são vários os autores que defendem que não é suficiente a presença de TIC na sala de aula para que ocorram benefícios, mas sim a interação pedagógica entre professor, conteúdo e aluno. Deve-se assim explorar, conhecer e potenciar as características únicas da tecnologia ao invés da reprodução tradicional do ensino (Byrne, 2021; Ribeiro, 2012).

Para que a inclusão das TIC seja uma realidade no currículo destes alunos, é necessário que se verifique a cooperação de todos os agentes envolvidos na implementação das TIC em contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com Correia e Martins (2002), as TIC melhoram efetivamente a qualidade de vida dos alunos com NEE, pelo que a escola deve maximizar as inúmeras potencialidades das TIC para a promoção de uma Educação de qualidade para todos, recorrendo a tecnologias de apoio (apoio à comunicação) e adaptações tecnológicas, explorando ferramentas online (da web 2.0) ou *softwares* educativos inclusivos.

O sucesso obtém-se quando as TIC são adequadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência e incapacidade e apoiadas por profissionais conscientes do seu potencial. Nesta perspetiva, a formação dos que lidam com estes alunos deve assumir-se como uma prioridade em prol do acesso e sucesso educativo destes alunos. A igualdade no acesso às TIC através de uma infraestrutura apropriada de apoio especializado e de professores competentes e experientes no domínio, será o grande objetivo a atingir num futuro próximo, em Portugal. Tal facto é possível nas escolas, através da elaboração e concretização de projetos, de acordo com a realidade de cada escola; motivação da comunidade educativa; e produção de recursos apropriados às características dos alunos necessidades específicas (Anderson & Arsenault, 2002).

De acordo com Almeida (2012) e Pires (2014), a adaptação e a configuração das atividades, tarefas e níveis de dificuldade, associadas à elevada motivação de alunos com diferentes

problemáticas no contato com as TIC, têm contribuído para um aumento significativo de propostas, projetos e estudos na área. Considera-se que as TIC se têm revelado uma ferramenta poderosa que permite diminuir as incapacidades dos alunos, promovendo a sua inclusão escolar e social. A literatura sugere que o acesso às TIC facilita o aumento do conhecimento, da aprendizagem, a ocupação dos tempos livres e o desenvolvimento de competências intelectuais, evitando-se a exclusão, o que contribui para uma inclusão plena na sociedade (Ortiz-Jiménez et al., 2020).

As TIC encontram-se contempladas na atual legislação da educação inclusiva, assumindo-se como ferramentas de elevado potencial para a obtenção dos objetivos propostos, revelando-se facilitadoras do processo de aprendizagem naqueles alunos que não conseguem acompanhar os métodos tradicionais. Nesta linha de raciocínio, se as TIC se constituem para alguns alunos como novas formas de acesso à informação e construção do conhecimento, para outros, é o único meio de aceder aos conteúdos e concretizar uma participação ativa no seu processo individual de aprendizagem. Na maioria dos países, as TIC são consideradas como formas de acesso ao conhecimento que conseguem diminuir as desigualdades na educação, pois proporcionam às crianças com necessidades específicas, por exemplo, a comunicação com os outros, numa condição autónoma de afirmação da sua individualidade intencional, pela utilização de códigos alternativos e dispositivo de síntese vocal (Pires, 2014).

As oportunidades oferecidas pelas TIC, através de ambientes rico de recursos, permite diferentes formas de aprendizagem, pensamento, trabalho e participação no processo educativo, consubstanciando uma forte ferramenta pedagógica potenciadora das competências do século XXI, suscetível de contribuir para desenvolver competências transversais nos alunos. Permitem, assim, que estes sejam capazes de encontrar respostas adequadas aos novos desafios de uma sociedade em constante evolução (Freitas, 2012).

A utilização da informática na educação através de *softwares* educativos é uma das áreas da educação que tem vindo a ganhar mais terreno, pela possibilidade de criação de ambientes de ensino aprendizagem adaptados às características de cada aluno. A participação do aluno em ambientes informáticos contribui para a formação de inúmeras atitudes e competências sociais e emocionais (Coutinho & Junior, 2007). Para que as crianças com necessidades específicas possam e consigam utilizar as tecnologias que foram desenvolvidas para as pessoas em geral, aquelas têm de sofrer adaptações tecnológicas. Estes ajustamentos permitem às crianças e jovens realizar tarefas que antes eram incapazes ou tinham dificuldades em realizar, promovendo uma maior independência e autonomia, com impacto na melhoria da qualidade de vida e proporcionando igualdade entre os alunos (Ribeiro, 2012).

No que diz respeito à aplicação das TIC na educação especial, Ribeiro (2012), baseado na análise de estudos internacionais, salienta o aumento significativo de projetos e estudos nesta área relacionado com a possibilidade de adaptar e personalizar atividades, bem como com a elevada motivação que os alunos com necessidades específicas demonstram ao interagirem com este tipo de ferramentas. A nível nacional, no entanto, ainda não se encontrou uma verdadeira otimização do potencial das TIC como instrumento pedagógico e/ou tecnologia de apoio individual. Ainda assim, a introdução destas tecnologias tem originado grandes expectativas ao nível do processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento dos próprios alunos (Ribeiro, 2012; Silva et al., 2019).

A utilização das TIC na educação permite uma diversidade de respostas, a exploração de conteúdos e a apresentação diferenciada da informação, o que potencia a participação e a inclusão dos alunos. No caso dos alunos com necessidades específicas, o seu contributo é ainda mais

valioso, quer ao nível processo de ensino-aprendizagem, quer na melhoria da qualidade de vida destas crianças (Ortiz-Jiménez et al., 2020).

Segundo Howell (1996, cit. por Correia, 2005), a utilização das TIC nesta área deve objetivar dois relevantes aspetos curriculares: por um lado, aumentar a eficácia dos alunos na execução de tarefas curriculares ou do dia-a-dia, por outro, desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com um nível de realização satisfatório.

Partindo do pressuposto que aprender é fazer, a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estruturação do trabalho viabilizando a descoberta e as condições propícias para a construção do conhecimento. No que diz respeito a crianças com deficiência e incapacidade, são inúmeras as vantagens que decorrem da utilização das tecnologias, desde o contributo inestimável que têm no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, ou como meio de comunicação alternativo e/ou aumentativo e, ainda, como meio facilitador da realização de inúmeras tarefas. A par destas vantagens, as TIC ajudam, também, a resolver alguns problemas funcionais destes alunos, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos (Costa, 2010).

Segundo Correia (2005), ao utilizarem as TIC, estas crianças tornam-se mais autónomas no que diz respeito à solução dos seus problemas e, simultaneamente, desenvolvem a competição e autoconfiança e melhoram a autoestima. Estes aspetos impulsionam a progressão e participação dos alunos, que ficam capacitados para uma interação mais adequada com o meio envolvente.

De uma forma sintetizada, as TIC auxiliam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades específicas no que se refere a incrementar a motivação, possibilitar ou facilitar o acesso, melhorar o desempenho, aumentar as expectativas, facilitar a diferenciação, providenciar alternativas, promover o envolvimento com o mundo real, facilitar o acompanhamento e avaliação pelo professor, apoiar o trabalho administrativo e suportar a ligação com a família e a comunidade (Byrne, 2021; Medina-García et al., 2021).

Recursos tecnológicos para alunos com necessidades educativas específicas

Segundo Peixoto (2006), as TIC facilitam às pessoas com deficiência/incapacidade a comunicação, o acesso à informação e o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagem (Medina-García et al., 2021). As ajudas técnicas permitem que a criança com algum tipo de deficiência/incapacidade manipule, através de um interface adequado, a informação e domine a comunicação com o meio que a rodeia. As ajudas técnicas para estes alunos precisam de ter em consideração a necessidade de potenciar e aumentar as suas capacidades funcionais, ajudando-os, portanto, a enfrentar um meio físico e social muitas vezes “hostil”, diminuindo assim as suas incapacidades. Dentro das ajudas técnicas é possível encontrar-se as interfaces de acessibilidade (PC), a acessibilidade WEB, brinquedos adaptados, comunicação aumentativa, *software* educativo e estimulação sensorial, com o intuito de fazer frente às barreiras existentes. As ajudas técnicas constituem, ainda, a um auxílio importante para a habitação e educação, nomeadamente nas áreas de desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, no preâmbulo, as tecnologias de apoio são “recursos de primeira linha no universo das múltiplas respostas para o desenvolvimento dos programas de habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência e inscrevem-se no quadro das garantias da igualdade de oportunidades e da justiça social”. O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, no artigo 6.º, alínea a), indica ainda que as tecnologias de apoio são “os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a

funcionalidade, a reduzir ou a compensar a incapacidade ou a atenuar as suas consequências, bem como permitir o desempenho de atividades e a participação na vida familiar, escolar, profissional e social” (p. 8833).

As tecnologias de apoio encontram-se disponíveis no mercado e compreendem um vasto leque de equipamentos tecnológicos e *softwares* que permitem o auxílio e ajuda das pessoas, tendo em conta as suas especificidades.

Neste contexto, as tecnologias de apoio à comunicação constituem recursos importantes. Sabendo que a fala assume um papel fundamental na interação humana, já que é a forma de expressão mais usada no processo de comunicação, a capacidade de comunicar de forma eficaz assume um papel crucial no desenvolvimento das relações humanas, assim como na educação em geral, na forma de viver em sociedade e, no fundo, para satisfazer uma grande parte das necessidades do ser humano. Assim, quando nos encontramos impossibilitados de utilizar a fala como meio de comunicação, é importante proporcionar um Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC), bem como tecnologias de apoio para a comunicação. Quando nos referimos a estas tecnologias, indagamos acerca de um conjunto de equipamentos e dispositivos que ajudam a simplificar o ato de comunicar ao ajudar o utilizador a expressar-se de forma eficaz. Com a evolução diária ao nível da tecnologia, são cada vez mais os dispositivos que simplificam o complexo processo de comunicar de forma alternativa. Entre eles encontram-se alguns exemplos que serão de seguida expostos.

- i) Computador/ programas específicos: existem *softwares* que providenciam eficiência significativa no processo comunicativo de alunos com necessidades educativas. No entanto, pessoas com disfunções neuromotoras ou cognitivas têm muitas vezes dificuldade em aceder ao computador através das interfaces mais vulgares: o rato e o teclado. Existe uma vasta gama de alternativas, desde as mais simples às mais sofisticadas, recursos de acesso ao computador para todas as pessoas, independentemente das suas limitações motoras ou cognitivas, entre os quais: o acesso pelo olhar; *tablets*; braços articulados; alternativas ao rato; manípulos (Anditec – Tecnologias de Reabilitação, 2021).
- ii) Comunicadores: também designados por digitalizadores, são equipamentos de ajuda para a comunicação; o seu princípio básico é a possibilidade de gravar e guardar previamente mensagens de voz que o utilizador poderá selecionar para comunicar. As mensagens guardadas são gravadas através de um microfone integrado no equipamento e podem ser substituídas por novas mensagens, bastando para isso regravar (Anditec – Tecnologias de Reabilitação, 2021).

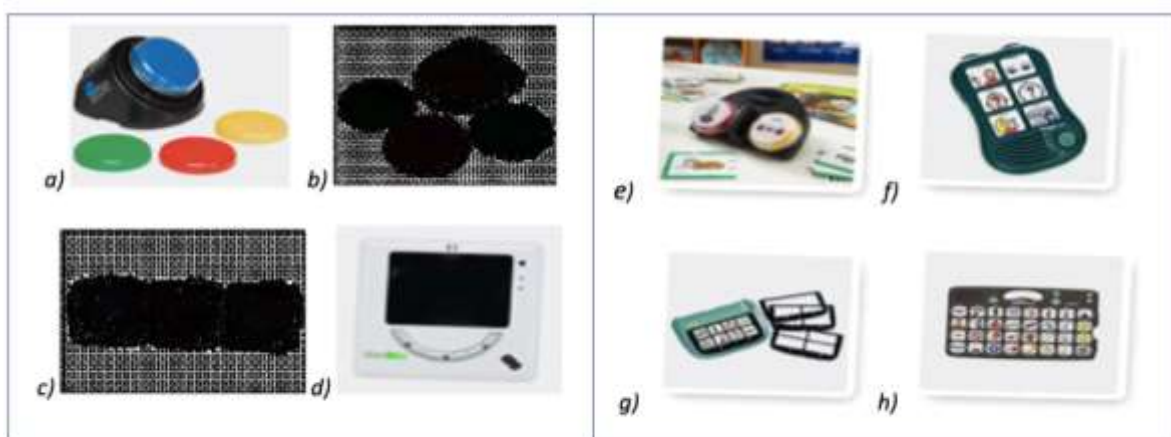
Neste contexto, tal como observamos na Figura 1, podemos encontrar os seguintes comunicadores simples:

- a) *Talking Points e Big Point*: estes comunicadores permitem gravar e reproduzir uma mensagem de forma simples. Ideal para começar a dar os primeiros passos na comunicação.
- b) *BIGmack*: permite gravar e reproduzir uma mensagem de forma simples. Ideal para começar a dar os primeiros passos na comunicação. Este comunicador inclui um cabo para ligar a um brinquedo adaptado ou outro dispositivo, podendo ativar um brinquedo enquanto a mensagem gravada é reproduzida.

- c) *Talking Brix*: podem usar-se estes comunicadores como notas pessoais, ou juntar quantos necessários criando grelhas de comunicação. Estes comunicadores são finos, leves com ímanes interiores, perfeitos para serem transportados no bolso ou para colocar nas salas de aulas. Podem criar-se mensagens múltiplas pela ordem que se desejar, sendo que cada pacote de comunicadores tem 3 unidades (vermelho, verde e azul).
- d) *VideoBrix*: é um comunicador com câmara e microfone incorporado, sendo possível deixar mensagens divertidas para o aluno levar para a casa, ou indicar as tarefas que a criança tem de realizar (pode ser gravada uma mensagem em poucos segundos).
- e) *ITalk2*: Comunicador com duas mensagens, acessíveis num plano inclinado para fácil acesso; contém duas fichas tipo jack, para ligação a brinquedos adaptados ou outros dispositivos.
- f) *GoTalk Pocket*: é um comunicador portátil e de reduzidas dimensões que cabe na mão ou no bolso! Podem ser gravadas seis mensagens por cada nível (cinco níveis), que permitem ao utilizador comunicar de uma forma simples e eficaz. As grelhas de comunicação são inseridas de uma forma muito fácil e são armazenadas num compartimento removível atrás no aparelho. A versão de bolso (*pocket*) é robusta, atrativa e de fácil utilização.
- g) *Super Talker*: é fácil de aprender e utilizar; contudo, com potência para ter uma excelente qualidade de som. É um comunicador de mensagens simples, começando com uma única mensagem para utilizadores no início e progride para duas, três ou oito mensagens para utilizadores mais experientes. É fácil mudar as grelhas para alterar o número de mensagens. Tem oito níveis, para gravar até sessenta e quatro mensagens.
- h) *GoTalk Express 32*: é um comunicador que pode ser acedido através de seleção direta ou varrimento.

Figura 1

Comunicadores simples



Nota. Adaptado de "Tecnologias de Reabilitação", de Anditec, 2021 (<https://anditec.pt/>).

Relativamente aos *softwares* (i) para Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), podemos encontrar os seguintes:

a) Animações SPC (I e II): podemos encontrar mais de 1300 Símbolos para a comunicação; as animações dos Símbolos Para a Comunicação (SPC) podem ser usadas para apoiar os utilizadores na compreensão dos significados do vocabulário e para reforçar conceitos básicos, bem como melhorar a compreensão dos verbos e aumentar as capacidades de linguagem e escrita com frases animadas. Cada animação é fornecida nos formatos .avi, .mov, e .gif e pode ser importada dos programas *Boardmaker* e *Speaking Dynamically*, *PowerPoint*, *Windows Media Player* e *Quick Time Player*.

b) *GoTalk Now*: esta aplicação combina a simplicidade dos *GoTalks* (dispositivos populares e originais da *Attainment*) e o dinamismo das capacidades de um *iPad*. A aplicação *GoTalk NOW* apresenta os aspetos essenciais para uma aplicação de CAA eficaz, como *layouts* de páginas ajustáveis, navegação personalizada, capacidade de gravação de som, reprodução de texto através de uma voz sintetizada e uma biblioteca de símbolos incluída.

c) *Comunicar com Símbolos*: é uma ferramenta desenhada para ajudar os alunos e pessoas mais velhas que têm dificuldades em escrever texto, como sejam alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico que dão os primeiros passos na aprendizagem da leitura e da escrita, alunos com NEE e adultos com dificuldades de aprendizagem. O *Comunicar com Símbolos* permite ajudar os professores e educadores a produzirem materiais de leitura e escrita, entre outros, suportados por símbolos. Os utilizadores com competências de escrita poderão escolher utilizar o teclado para escrever. O aparecimento automático de símbolos fornece um *feedback* imediato acerca do significado da palavra no documento principal, caso esta opção esteja ativada. Existe também a possibilidade de ouvir tudo o que se escreve e utilizar um verificador ortográfico com suporte de símbolos.

d) *Boardmaker + Speaking Dynamically*: O *Boardmaker* (BM) e o *Speaking Dynamically Pro* (SDP) são partes separadas do mesmo programa, que partilham a mesma janela de desenho e ferramentas de criação de quadros. O *Boardmaker* contém bibliotecas com mais de 5000 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), que são utilizados para criar quadros de comunicação impressos, grelhas para equipamentos de comunicação, fichas de trabalho, etc. O *Speaking Dynamically Pro* permite atribuir uma variedade de ações a botões de qualquer quadro criado para que se possa utilizar o computador como um poderoso equipamento para a comunicação. Os quadros criados no BM podem ser utilizados pelo SDP e vice-versa. Poderão ainda criar-se atividades interativas para utilização na escola, na terapia da fala, entre outros.

e) *InVento 2*: é um programa de publicação que permite construir fichas de trabalho e livros impressos. Tem a vantagem de se poder colocar imagens e/ou símbolos associados às palavras escritas como ajuda à literacia. Vem com o conjunto de cerca de 6000 símbolos *Widgit Rebus*, a preto e branco e a cores. Possui também uma biblioteca com mais de 1500 imagens e fotografias coloridas, que podem ser utilizadas individualmente ou em conjunto, permitindo construir cenários para ilustrar a palavra escrita. Também é possível utilizar imagens próprias do utilizador no programa.

f) *Grid 2*: reflete um processo de amadurecimento e modernização de um anterior programa (GRID 1), que foi descontinuado. Além do sistema de teclados no ecrã para a comunicação e acesso ao computador, o programa inclui várias novas áreas de trabalho. Um navegador de Internet, acesso direto a envio/receção de *email* e SMS, ao *Skype*, *Media Player* e DVD, são algumas das novas ferramentas para a Comunicação Aumentativa. Com o GRID2, o utilizador pode trabalhar no computador sem precisar de utilizar o rato ou o teclado, acedendo aos teclados virtuais através do rato ou qualquer outro dispositivo apontador (e.g. *tracker*, *trackball*), como ainda através de um ou mais manípulos por processos de varrimento totalmente controlado pelo utilizador. O programa contém, também, um sintetizador em português de elevada qualidade, que possibilita aos seus utilizadores expressarem-se através deste sistema de conversão texto-fala. Acresce a opção do utilizador se expressar e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os programas nele contidos, e também controlar totalmente o seu ambiente físico (abertura e fecho de portas e janelas, acesso autónomo ao telefone, TV, equipamento de áudio e vídeo, entre outros).

g) *Grid Player*: Aplicação gratuita que pode ser descarregada no *iPad*, *iPod* e *iPhone*. Permite uma Comunicação Aumentativa e Alternativa a pessoas que não podem falar ou que o fazem com limitações.

No que diz respeito aos Sistemas de comunicação integrados, podemos identificar os seguintes:

a) SICAMM (Sistema Integrado para a Comunicação Aumentativa Mobilidade e Manipulação): constitui um sistema de apoio para a comunicação baseada em Windows XP, leve e portátil, com ecrã táctil, podendo ser transportado facilmente, apoiado sobre uma mesa ou montado numa cadeira de rodas. Tanto a nível de *software*, como a nível de *hardware* e produto “caixa” em si; o SICAMM permite, não só, integração de uma forma mais harmoniosa e eficaz de algumas das tecnologias já utilizadas, como sobretudo adicionar novas soluções tecnológicas que possam dotar o utilizador final de uma solução que melhore, de uma forma radical, a sua qualidade de vida, proporcionando-lhe maior autonomia ao nível da comunicação, da mobilidade e da manipulação. A designação advém do seu potencial em adicionar novas características nas áreas da comunicação aumentativa, da mobilidade (por permitir o controlo através desta solução de uma cadeira de rodas elétrica) e da manipulação (ex: controlo de ambiente de que é exemplo o controlo sem ajuda de terceiros de dispositivos como a televisão, vídeos, abertura e fecho de portas e janelas, etc.).

b) O SICAM 12 é um Sistema Integrado para a Comunicação Aumentativa, baseado num Tablet PC com 12 polegadas, com ecrã táctil de elevada qualidade, vários tipos de suporte e de entradas, sendo uma excelente ajuda para a comunicação.

Megabee: este sistema é um meio de comunicação rápido, suscetível de melhorar a qualidade de vida do utilizador. Não requer calibração e permite mudanças de posicionamento de cabeça. Requer pouco treino e em poucos minutos compreende-se o conceito. É totalmente portátil e independente de um computador para fazer a comunicação, pelo que pode ser utilizado em pessoas

acamadas, cuidados domiciliários e comunicações móveis. Apesar da unidade não precisar de estar ligada a um PC para as suas operações básicas, este sistema tem uma ligação *bluetooth* para que mensagem possa ser apresentada a mais interlocutores ou, inclusive, para guardar as suas mensagens num computador. Pode conter até 260 frases (com 20 caracteres cada uma), que podem ser enviadas do computador para promoverem uma comunicação mais rápida e adequada às necessidades do utilizador.

Tecnologias de apoio à aprendizagem

A aprendizagem é um processo de construção e assimilação de uma nova resposta, sendo um processo experiencial que se traduz numa modificação de comportamento através de experiências práticas (Tavares, 2002).

Diariamente, os professores deparam-se com alguns alunos que não conseguem aprender de forma tradicional, encontrando-se este facto aliado ao processo de aquisição de cada um, ou seja, ao seu estilo de aprendizagem. Tendo em consideração que o modo como cada um aprende parece ser o cerne da questão, uma das formas de proporcionar conhecimentos passa pela utilização das TIC. Santos et al. (1997) reportaram um estudo com um grupo de alunos com dificuldades intelectuais, em que as tarefas de aprendizagem se processavam com o suporte do computador, tendo-se verificado resultados positivos. Assim, com as TIC o aluno aprende de forma autónoma, aprende a aprender, dirigindo, ele próprio, o seu percurso e o seu processo de aprendizagem.

Consciente do impacto que as tecnologias de apoio têm na aprendizagem de alunos com necessidades específicas, o mercado não ficou alheio às potencialidades que alguns *softwares* educativos apresentam na aprendizagem destes alunos. O *software* inclusivo é concebido para se adaptar às diferentes capacidades de cada um e permite uma configuração personalizada, para se poder adaptar às necessidades de cada utilizador. O objetivo destes *softwares* de aprendizagem inclusivos passa pelo suporte que proporcionam a crianças, jovens e educadores, promovendo o pensar, aprender e interagir com as tecnologias emergentes, valorizando as inteligências múltiplas, o espírito crítico, a aprendizagem em rede, a criatividade e a imaginação, potenciando a participação e a inclusão.

Sistematizamos alguns *softwares* inclusivos utilizados com crianças com necessidades específicas.

a) *Social Stories Creator*: é uma aplicação desenvolvida pela *Touch Autism* que tem como objetivo criar histórias sociais para crianças com autismo. As histórias sociais são comumente utilizadas para auxiliar na compreensão de situações sociais ou comportamentos. A aplicação inclui algumas histórias relacionadas com os autocuidados e resolução de problemas, é gratuita e permite a criação de histórias com fotografias, legendas e áudio. Apesar das histórias se encontrarem em inglês, aquando da criação de uma nova história, há possibilidade de escrever/elaborar em português.

b) *Aventuras 2*: é um jogo que possibilita a criança trabalhar competências de leitura e escrita, usando frases, expressões, palavras, sílabas, imagens, sons e voz. É indicado para todos os aprendizes da língua, nomeadamente crianças entre os 4 e os 10 anos, com necessidades educativas especiais. É um produto avaliado e recomendado pelo Ministério da Educação e o computador tem que ter o *Windows XP* ou *Vista*.

c) *Minha rotina especial*: é uma aplicação que propõe organizar a rotina de crianças com deficiência e incapacidade (autismo, paralisia cerebral, trissomia 21, dificuldades motores ou cognitivos). A ideia é ser uma ferramenta útil para pais, professores e terapeutas na organização e manutenção de rotinas das crianças. Esta aplicação é importante, porque a manutenção das rotinas é uma prática que organiza e dá sentido ao quotidiano e quando bem estruturada dá a oportunidade de desenvolvimento da comunicação e de habilidades. Esta aplicação está disponível na *Apple Store* e apresenta-se em formato de agenda (lúdica e de fácil compreensão), mostrando os dias da semana e dentro de cada dia as atividades e as etapas de cada atividade. Para tornar a função mais intuitiva, poderão ser utilizadas fotografias personalizadas e áudio para ajudar na compreensão e orientação das etapas de cada atividade (Reab, 2015).

d) *Coleção TinyHands* - aplicações que ensinam conceitos básicos: Estas aplicações encontram-se gratuitamente na *Apple Store* e estão divididos por faixa etária, se bem que esta questão é relativa, uma vez que depende de cada criança. Dependendo da aplicação (faixa etária) podem ser trabalhadas as competências de atenção, coordenação visuo-motora, nomeação, associação, categorização, entre outras (Reab, 2015).

e) *PEN Incluir +1*: *Pen* USB, compatível com o *Windows XP* e *Windows Vista*, com recursos específicos para alunos com necessidades específicas, destinado ao pré-escolar e 1.º CEB. Esta *pen* inclui um e-book “As TIC em ambientes educativos especiais”, com histórias animadas para o desenvolvimento de competências básicas com interface simplificado, compatíveis com teclado e conceitos; jogos da carochinha (um cd interativo com várias canções e histórias para explorar); ambiente de aprendizagem feito na escrita com símbolos com atividades para ouvir música e ouvir histórias e uma pasta de recursos com diversas imagens e sons (Cnotifor, 2010).

f) *Já Está 2*: é uma ferramenta multidisciplinar (transversal às várias áreas do currículo da educação pré-escolar e 1.º CEB), que facilita o treino de competências básicas, a exploração da comunicação oral e escrita e o desenvolvimento da linguagem matemática (recomendado pelo Ministério da Educação). Este *software* permite que a criança explore situações muito diversificadas, se exprima de forma confiante e criativa, aumente os seus níveis de autonomia, recolha e organize informação, apresente resultados e trabalhe a motricidade fina (Cnotifor, 2010).

g) *Aplicações Matrix Game*: Estas aplicações permitem o desenvolvimento e melhoramento da perceção e discriminação visuais, assim como a atenção, orientação espacial e princípios de classificação e categorização. A par destas competências, estas aplicações ajudam a desenvolver as funções executivas, como o planeamento e a perseverança. Estas aplicações têm vários níveis de dificuldades e foram delineadas para crianças com idades compreendidas entre os 4 e mais de 6 anos, fazendo parte de um conjunto de jogos educativos para crianças de *MyFirstApp.com* (Reab, 2015).

iSEQUENCES: Aplicação com 100 sequências que ilustram situações de seis personagens. As sequências referem-se a ilustrações de hábitos, rotinas ou atividades, como atividades de autocuidado (lavar as mãos e dentes, vestir e ir dormir), atividades de lazer (ir à pesca, assistir a filmes ou realizar desportos e situações diárias como apanhar o autocarro, ir ao médico ou comprar pão). Além das atividades, explora emoções como a felicidade, tristeza, surpresa ou medo, como resultado do que aconteceu. A aplicação foi desenvolvida pela *Fundación Planeta Imaginario* (centro de intervenção precoce para crianças e adolescentes com Autismo) e encontra-se disponível na *Apple Store* e no *Google Play* (Reab, 2015).

CONCLUSÃO

As TIC desempenham um papel importante no processo educativo, desde que devidamente integradas nos currículos dos alunos. As tecnologias permitem o acesso a novas realidades, contribuem para a motivação e para o sucesso dos alunos, sendo este processo ainda mais crucial quando se trata de alunos com necessidades específicas, visto que contribuem largamente para o seu desenvolvimento e ajudam a compensar as suas limitações.

Em síntese, as TIC têm o potencial de tornar a escola mais inclusiva, pois podem ser um meio que facilita a integração e reforça a igualdade dos alunos com necessidades específicas, para além de permitir a comunicação e interação social entre os colegas, professores e restante comunidade educativa. Não obstante o aspeto da acessibilidade ainda surgir como obstáculo, no contexto escolar, as TIC devem ser integradas nas atividades educativas e diárias dos alunos, de modo a não se constituírem como mais uma barreira. Se não forem utilizadas progressivamente, uma menor apetência existirá para se encontrarem novas formas de as potencializar e qualificar. Têm como objetivo final contribuir para o aumento da qualidade de vida dos utilizadores, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos. Enquadram-se numa filosofia de respostas diferenciadas, colocadas ao dispor dos alunos; suscitam grandes expectativas sobre a inovação e a eficácia das estratégias de intervenção educativa, de forma a desempenharem, com maior eficácia, algumas tarefas humanas (memória, velocidade de processamento, controlo do envolvimento, comunicação, entre outras).

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. J. (2012). *Crianças com multideficiência na escola regular: da integração para a inclusão: Projeto* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do IPB. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3932>
- Amante, L. (2008). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs), *As TIC na educação em Portugal: Conceções e práticas* (pp.102-123). Porto Editora. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2566>
- Anditec. (2021). *Tecnologias de Reabilitação*. <https://anditec.pt/>
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report A review of studies of ICT impact on schools in Europe: European SchoolNet*. http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/synthesis_report_steps_en.pdf
- British Educational Communications and Technology Agency. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. Becta. <http://www.becta.org.uk/publications>
- Byrne, B. (2021) Disabled children and digital technologies: learning in the context of inclusive education. *Learning, Media and Technology*, 46(4), 585-586.

- Carneiro, R., Melo, R., Lopes, H., Lis, C., & Carvalho, L. (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário – Dos recursos e ferramentas on-line aos LMS. *Revista de Ciências da Educação, Sísifo*, (3), 25-40.
- Cnotifor. (2010). *Imagina*. <http://www.imagina.pt/produtos/software/pen-incluir-1/>
- Correia, L., & Martins, P. (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Quadro Azul Editores.
- Costa, F. (2008). *Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade. As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas*. Porto Editora.
- Costa, M. (2010). *Criação de recursos digitais para crianças com necessidades educativas especiais do Agrupamento de Escolas de Mindelo* [Projeto de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/404/2/PG-TIC-2010_MonicaCosta.pdf
- Curriculum Online. (2008). *Why teach with ICT?* <http://www.curriculumonline.gov.uk/WhyUseICTs/WhyteachwithICT.htm>
- Damásio, J. (2007). *Tecnologia e educação – As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Edições Nova Vega.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada e proclamada pela resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/ M, de 31 de dezembro – Regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.
- Decreto-Lei nº 93/2009, de 16 de abril - Sistema de atribuição de produtos de apoio. http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_93_2009.htm
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Edições Asa.
- Duarte, J., Marques, T., Tomás, A., & Pereira, M. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade. In J. P. Ponte (Org), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 40-48). Porto Editora.
- Esteves, S. (2011). *Inclusão de alunos com NEE's: Os professores e o uso de tecnologias de Informação e Comunicação e das Tecnologias de Apoio no processo de Inclusão* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Felizardo, S.M.A.S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: Contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/21833>.
- Felizardo, S. (2017). Necessidades Educativas Especiais e parcerias para a inclusão. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, M. Figueiredo, J. P. Balula, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 216-220). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu.
- Flores, P. (2007). As TIC e a formação que marcará a diferença no futuro. In A. Osório (Ed.), *As tecnologias de informação e comunicação na escola* (pp. 61-77). Universidade do Minho.
- Freitas, C. (2007). *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TIC%20em%20Crian%20as%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., García-Vita, M.M., & Doña-Toledo, L. (2021). ICT, Disability, and motivation: Validation of a measurement scale and consequence model for inclusive

- digital. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6770. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136770>
- Nóvoa, A. (2007). *As TIC na educação em Portugal – Concepções e práticas*. Porto Editora.
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., López, M. C., & Berlanga, M. C. L. (2020). Teachers' perceptions of the use of ICTs in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12, 9446.
- Peixoto, V. (2006). *A informação na educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/561/1/LC232.pdf>
- Pires, P. (2014). *O impacto das TIC no sucesso educativo de alunos com autismo* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ponte, J. (1997). *As novas tecnologias e a educação* (1ª ed.). Texto Editora.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. P. Ponte (Ed.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Editora.
- Ramos, J., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, 7, 11–34.
- Reab. (2015). *Reabilitação*. <http://www.reab.me/tinyhands-serie-de-aplicativos-que-ensina-conceitos-basicos/>
- Ribeiro, A. I., & Barros, D. M. (2019). *Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/47375>
- Sanches, N. (1991). A informática e a comunicação: O visualizador da fala – um instrumento ao serviço da educação de treino da fala. In *Atas IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações* (pp.121-128). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sancho, J., & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Artmed Editora S.A.
- Santos, A. (2006). *Ciberleitura, o contributo das TIC para a leitura no ICEB*. Profedições.
- Santos, M., Freitas, V., Batista, R., & Ramos, P. (1997). *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, S. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: Um ponto de encontro* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TIC%20em%20Crian%20as%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
- Viseu, S. (2007). A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendências. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 37-59). Porto Editora.

Promoção da linguagem em contexto pré-escolar: Uma revisão sistemática

Language promotion in the preschool context: A systematic review

Ana Rita Matos

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu
a.rita92@hotmail.com

Soraia Santos

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu
soraiasantos1991@gmail.com

Sara Felizardo

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

Esperança Ribeiro

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

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma revisão sistemática da investigação sobre a intervenção para a promoção da linguagem em contexto pré-escolar incluindo a prevenção de problemas no domínio. Analisam-se o tipo de metodologia e intervenção realizada, as suas características, impacto, bem como os agentes envolvidos e respetiva capacitação para a ação em causa. A pesquisa foi realizada, com referência ao período de 2014 a 2018, utilizando-se o banco de dados *b-on* e as seguintes palavras-chave: *language intervention AND kindergarten*. Estabeleceram-se critérios de seleção dos artigos que conduziram à elegibilidade de 70, entre os 625 inicialmente avaliados. Verificou-se que a maioria dos estudos são de natureza quantitativa, as amostras são de pequena dimensão e a maior parte das ações tem o seu foco na perturbação instalada, ou em risco, não sendo frequentes avaliações *follow-up*. As ações são desenvolvidas em espaço temporal cuja frequência e duração, na maioria dos casos, contraria o aconselhado na literatura. As intervenções revelam um impacto positivo. Os educadores de infância são os profissionais responsáveis pela implementação da maioria das intervenções na área. Conclui-se sobre a importância de se desenvolverem estudos de natureza compreensiva, a incidir em maior número no domínio da prevenção primária, com recurso a uma intervenção multidisciplinar.

Palavras-chave: linguagem, Jardim-de-Infância, intervenção, capacitação.

Abstract

This paper presents a systematic review of research on the intervention for language promotion in preschool settings, including the prevention of problems in this domain. The type of methodology and intervention performed, their characteristics, impact, as well as the agents involved and their training for the action in this area are analysed. The research was conducted, with reference to the period from 2014 to 2018, using the *b-on* database and the following keywords: *language intervention AND kindergarten*. Articles selection criteria were established and that lead to the eligibility of 70 out of the 625 initially evaluated. It was found that most studies are quantitative in nature, with a small sample size, and most actions have their focus on the installed or at-risk disability; follow-up assessments are not frequent. The actions are developed in a temporal space, whose frequency and duration, in most cases, contradicts what is advised in literature. The interventions show a positive impact. Early childhood educators are the professionals responsible for implementing most interventions in the area. Thus, it can be concluded that there lies importance in developing studies of a comprehensive nature, focusing more on primary prevention, using a multidisciplinary intervention.

Keywords: language, Kindergarten, intervention, training.

INTRODUÇÃO

Segundo Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a linguagem oral corresponde a um modo de comunicação crucial para garantir que a criança tenha condições para interagir com o outro, para dar sentido e representar o mundo, sendo uma fase fundamental para um progressivo domínio das competências inerentes a esta função cognitiva. São

vários os autores que encaram as competências de linguagem oral determinantes para competências futuras, como é o caso da aquisição da leitura e escrita (Catts et al., 2016; Johanson et al., 2016), tornando-se a intervenção em idades precoces uma estratégia válida para prevenção de possíveis dificuldades (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2016; Hagen et al., 2017). Face à relevância das competências linguísticas em idade pré-escolar e o seu impacto nos anos subsequentes, considerou-se pertinente reunir as investigações realizadas nos últimos cinco anos e analisar algumas das suas características para posterior reflexão. Nesta sequência, pretende-se refletir acerca do paradigma, metodologia e plano de investigação em que os estudos foram enquadrados, bem como características inerentes à amostra, tipologia da ação, responsáveis pelo desenvolvimento da mesma, tempo, frequência e duração, principais resultados e recurso a *follow-up*. Essa reflexão tornou-se possível a partir da realização de uma revisão sistemática sobre a temática, tendo-se procedido à pesquisa de trabalhos publicados nos cinco anos entre 2014 e 2019, na base bibliográfica informatizada *b-on*, explorando os principais conceitos em análise, utilizando como termos de pesquisa *language intervention AND kindergarten*. Apresentaremos o método e os resultados obtidos depois de proceder a um breve enquadramento conceptual sobre os modelos e tipologia de análise da intervenção na área da promoção da linguagem, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados com vista a retirarem-se as respetivas conclusões.

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Nos últimos anos têm sido considerados três modelos, de grande relevância, para a análise da intervenção na área da linguagem, respetivamente; o modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner; o modelo transacional de Sameroff e Chandler e o modelo de apoio centrado na família de Carl Dunst. O primeiro permite que educadores, profissionais e investigadores compreendam as experiências individuais das crianças e a promoção de um ambiente que possa melhorar o desenvolvimento das mesmas (Zhang, 2018). Bronfenbrenner (1978) considera que o ambiente ecológico da criança é criado a partir de diferentes estruturas, cada uma contida dentro da próxima. A estrutura superior, e a mais visível, corresponde ao ambiente imediato que a abrange bem como ao ambiente familiar ou escolar, sendo que as seguintes comportam os diferentes papéis e relações daqueles que, estando mais distantes, continuam a influenciar a criança. Assim, é importante envolver todos os elementos que condicionam o desenvolvimento da criança na forma como se influenciam e interagem mutuamente (Bronfenbrenner, 1974). No modelo transacional de Sameroff e Chandler aborda-se o desenvolvimento da criança como resultado de interações dinâmicas e contínuas da mesma, oferecidas pela sua família e respetivo ambiente social (Sameroff & Mackenzie, 2003). Segundo esta abordagem, o foco está na igual ênfase que é colocada nos efeitos bidirecionais da criança e o seu contexto, sendo que as experiências proporcionadas pelo ambiente não são conotadas como independentes da mesma. Por sua vez, o modelo centrado na família de Dunst prioriza as práticas que abordam as famílias com dignidade e respeito, em que se partilham informações para tomar decisões assertivas e informadas (Mas et al., 2018). É importante reconhecer e utilizar os pontos fortes de cada família, capacitando os seus membros a participar ativamente na intervenção precoce da mesma (Mas et al., 2018). Segundo Dempsey e Dunst (2004), não se trata apenas de entender se as necessidades das famílias são atendidas, mas também ser capaz de capacitá-las, mobilizando os recursos e apoios necessários. Em suma, estes três modelos traduzem a necessidade

de, nas ações desenvolvidas, serem considerados os diferentes contextos em que a criança está inserida e a variedade de intervenientes nos mesmos.

Por sua vez, as intervenções implementadas no âmbito da linguagem podem ser enquadradas tendo em conta a tipologia clássica no domínio da prevenção; a primária, a secundária e terciária. A literatura científica na área (Matei et al., 2019; Vašíková & Žáková, 2017) sustenta que a prevenção primária surge direcionada para uma população em geral, envolvendo atividades que visem evitar o aparecimento de uma determinada problemática. No caso da prevenção secundária e terciária, a intervenção é direcionada, respetivamente, para uma população com risco conhecido ou com perturbação já instalada (Matei et al., 2019). Neste artigo, situaremos ainda a intervenção que ocorre para a capacitação, ou seja, a intervenção orientada para os agentes que fazem parte do contexto familiar e educativo da criança e que podem ter um papel essencial no apoio à promoção da linguagem da criança.

Tendo por base os referidos pressupostos, considerou-se essencial considerar a análise da intervenção, nos estudos em análise, em três níveis de ação: *i*) prevenção, na ausência de perturbação (correspondente à prevenção primária); *ii*) intervenção, na presença de risco ou existência de perturbação associada (correspondentes à prevenção secundária e terciária); e *iii*) *capacitação*, ou seja, intervenção junto dos agentes que fazem parte do contexto familiar e educativo da criança.

Relativamente ao conceito de capacitação, importa mencionar que Vašíková (2017) defende a importância dos professores e terapeutas da fala (TF) não serem os únicos profissionais envolvidos na estimulação do desenvolvimento da linguagem, mas também os pais, avós e outros familiares que convivem diariamente com a criança, tendo em conta que a existência de crianças com perturbações de linguagem é cada vez mais frequente. Fenton et al. (2017) defendem, por sua vez, que os pais têm um papel fundamental na equidade educacional e que os mesmos, em parceria com a comunidade escolar, têm aquilo que é necessário para atingir o sucesso académico. Em qualquer das tipologias de ação anteriormente descritas, os responsáveis pela sua implementação assumem um papel preponderante. As ações de âmbito linguístico desenvolvidas em idade pré-escolar apresentam, por sua vez, características relativas ao seu tempo de implementação, bem como frequência e duração de sessões (quando aplicável) que são descritas pelo *Federal Council of Speech-Language and Audiology* (2013, cit. por Morelli et al., 2015). Além dos constructos teóricos acima apresentados, considera-se importante referir que o conceito de *follow-up* se relaciona com a reavaliação dos participantes após um período alargado posterior à realização da intervenção, tornando-se de extrema importância, uma vez que poderá facultar dados acerca da segurança da intervenção, efeitos benéficos ou, pelo contrário, indesejáveis a longo prazo, entre outros aspetos que não são passíveis de ser verificados na avaliação imediatamente após a intervenção (Llewellyn-Bennett et al., 2018).

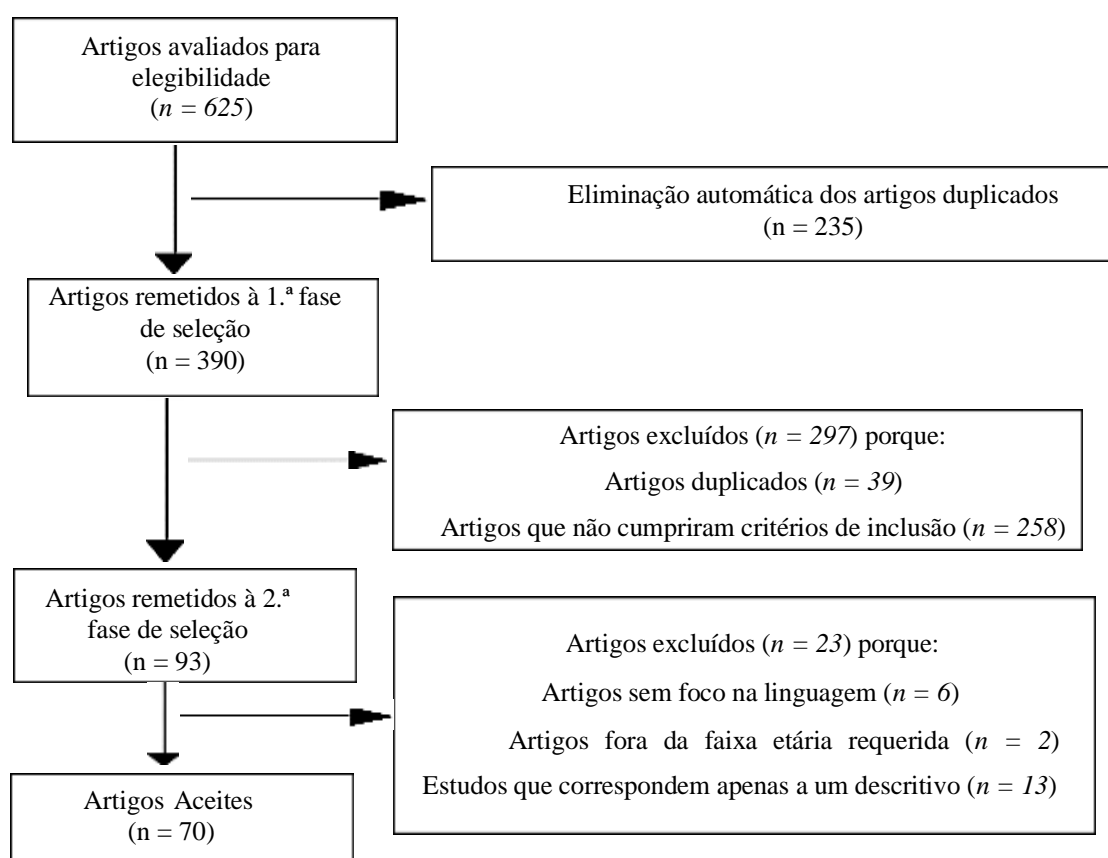
2. METODOLOGIA

O presente estudo consiste numa revisão sistemática, uma vez que é utilizada uma metodologia rigorosa que pretende identificar os estudos existentes sobre determinada temática e avaliar a sua qualidade e validade (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo et al., 2011). A pesquisa foi realizada no final do ano de 2018, com recurso ao banco de dados *b-on*, correspondendo às bases de dados ERIC (57.1%; n=40), Scopus (11.4%, n=8), Academic Search Complete (11.4%, n=8), ScienceDirect (8.6%, n=6), Complementary Index (4.3%, n=3), Science Citation Index (2.9%, n=2), Directory of Open Access Journals (2.9%; n=2) e Social Sciences Citations Index (1.4%,

n=1). Os termos de pesquisa utilizados foram *language intervention AND kindergarten*, originando 625 artigos. Posteriormente, efetuou-se a primeira fase de seleção sustentada na leitura do título, palavras-chave e resumo dos artigos, cumprindo-se os seguintes critérios de inclusão: *i)* o artigo deve descrever a intervenção no âmbito da linguagem; *ii)* a intervenção deve incluir, na sua amostra, crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos); e *iii)* apenas são considerados artigos de divulgação. A seguir, procedeu-se à segunda fase de seleção, com a leitura integral dos artigos. Após as duas fases de seleção, reuniram-se os 70 artigos integrados nesta análise. A Figura 1 apresenta os procedimentos inerentes à seleção realizada.

Figura 1

Fluxograma do processo de elegibilidade dos artigos para revisão



3. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Apresentam-se a seguir os resultados, de acordo com os domínios estabelecidos, a saber, paradigma, metodologia e plano de investigação em que os estudos foram enquadrados, bem como características inerentes à amostra, tipologia da ação, responsáveis pelo desenvolvimento da mesma, tempo, frequência e duração, principais resultados e recurso a *follow-up*. Sendo que importa, contudo, situar que a maioria dos artigos se refere ao ano de 2014 (28.6%; n=20), e que 64.3% dizem respeito a investigações realizadas nos Estados Unidos da América, tendo apenas 2.9% (n=2) sido realizadas em Portugal, pelo que as conclusões que vierem a ser retiradas devem ter estes dados em linha de conta.

Paradigma de investigação, metodologia e extensão da amostra

A análise informa que 87.1% (n=61) dos artigos se enquadra no paradigma positivista com recurso a uma metodologia quantitativa, 11.5% (n=8) no paradigma construtivista e metodologia qualitativa e 1.4% (n=1) corresponde ao paradigma sociocrítico e uso de uma metodologia mista. No que respeita aos planos de investigação, constatou-se que 42.9% (n=30) são estudos experimentais, 27.1% (n=19) quasi-experimentais e 18.6% (n=13) não experimentais. Há 10% (n=7) de artigos referentes a estudos de caso e só um artigo (1.4%) teve como plano uma investigação-ação. Os estudos experimentais, enquadrados no paradigma positivista e metodologia quantitativa, são considerados, por alguns autores, o “padrão de ouro” para avaliar os efeitos de uma intervenção (Llewellyn-Bennett et al., 2018). Em contrapartida, outros autores referem a importância dos estudos construírem e produzirem os seus dados, na linha do paradigma construtivista (Sutton, 2016). Atualmente, a literatura indica que os paradigmas mencionados se tornam insuficientes para a compreensão de realidades complexas, defendendo a utilização de um pluralismo teórico que permita a análise de diversas representações de fenómenos complexos e a operacionalização de determinados constructos (Amboni et al., 2017). O objetivo centra-se em obter a força necessária para enriquecer a explicação e compreensão de uma realidade em estudo (Guerrero-Castañeda et al., 2016). Deste modo, considera-se que a escassa existência de estudos enquadrados no paradigma construtivista e, principalmente, no paradigma sociocrítico, representa uma lacuna significativa nos estudos em análise.

A maioria dos estudos (45.7%, n=32) apresenta uma amostra até 30 participantes. Segundo Coutinho (2018), amostras desta natureza têm pouca probabilidade de representarem, de modo efetivo, a população e, ainda que isso se verifique, a análise estatística não é tão expressiva. Em contrapartida, 31.4% (n=22) dos artigos apresentam amostras superiores a 91 participantes. Nos restantes artigos, em 17.2% (n=12) das situações, as amostras têm entre 31 e 60 participantes e, em 5.4% (n=4) dos casos, entre 61 e 90 participantes. A definição da amostra relaciona-se, também, com o problema que se pretende investigar (Coutinho, 2018), no entanto, atentando ao facto de que 87.1% dos artigos analisados se enquadra num paradigma positivista e metodologia quantitativa, é exigível uma dimensão da amostra com maior potencial de representatividade do que a verificada nos estudos constantes nesta revisão, para que as conclusões possam ter maior aplicabilidade (generalização). Em 2018, Costa et al. referem que são poucos os estudos que calculam o número ideal de participantes e concordam que amostras menores podem conduzir a erros de análise. Nada obsta às características de rigor dos estudos, apenas tem implicações na prudência com que devem ser lidos os resultados.

Tipologia de intervenção e agentes envolvidos

Verificou-se que 34.3% (n=24) dos artigos se referem a uma ação interventiva situada no domínio da prevenção primária. Os estudos analisados que se reportam a este nível, na sua maioria, baseiam-se sobretudo na linguagem e suas demais componentes, a fim de verificar a eficácia de uma intervenção em amostras de crianças sem perturbação, prevenindo ou evitando, dificuldades a esses níveis. Os restantes 54.3% dizem respeito a intervenções em grupos de crianças em risco de desenvolverem perturbações; exemplo disso foram os grupos de risco para o desenvolvimento de perturbações de linguagem, e amostras em que a perturbação já estava instalada (e.g. crianças com Perturbação do Espectro do Autismo). Por fim, apenas 11.4% (n=8) dos artigos têm o foco na

capacitação de agentes educativos envolvidos no contexto familiar e educativo da criança. Deste modo, verifica-se que, apesar da necessidade de envolver outros intervenientes nos contextos da criança além de terapeutas da fala (TF) ou educadores de infância (Vašíková, 2017), pela importância que têm no seu desenvolvimento académico, ainda são escassos os estudos que os capacitam a esse nível.

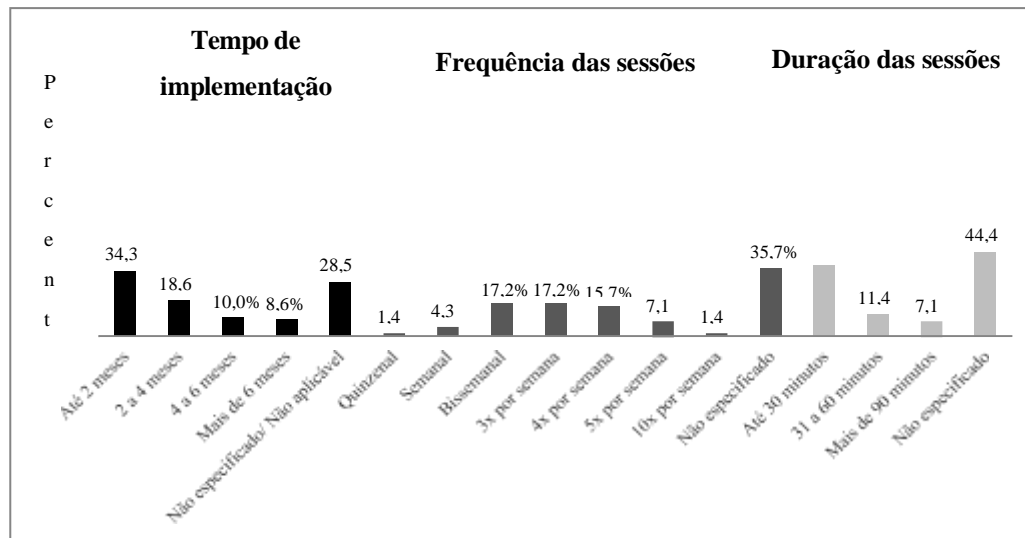
Na maioria dos estudos analisados (34.9%, n=29), foram os educadores de infância (ensino regular) a implementar as ações desenvolvidas. Em 19.3% (n=16), não é especificado quem realizou as intervenções e, em cerca de 15.7%, foram os terapeutas da fala (TF) a dinamizar as ações implementadas. Segundo os modelos de análise evidenciados, é possível perceber a relevância do envolvimento dos diferentes contextos e intervenientes que deles fazem parte, no respeitante à promoção do desenvolvimento da linguagem na criança. Ao considerar que todos os elementos condicionam esse desenvolvimento na forma como se influenciam e interagem (Bronfenbrenner, 1974), ao reconhecer as interações dinâmicas, contínuas e de reciprocidade da criança com o ambiente (Sameroff & Mackenzie, 2003) e ao propiciar o desenvolvimento da criança através de ações que respeitam as preferências de cada família (Mas et al., 2018), poderemos concluir que mais do que um profissional único responsável pela implementação de determinada ação, é importante o trabalho em equipa pluridisciplinar com um responsável que garanta a capacitação de todos os intervenientes, em reciprocidade, a fim de proporcionar o melhor cuidado a cada criança. No entanto, estes profissionais são, maioritariamente educadores de infância, sendo, por exemplo, a percentagem de estudos em que as famílias são envolvidas e parte ativa das intervenções pouco expressiva (cerca de 7.2%, n=6), contrariando, deste modo, a abordagem de Dunst quando refere a importância de capacitar as famílias e criar oportunidades para os seus membros em adquirirem competências (Dempsey & Dunst, 2004; Mas et al., 2018) neste domínio. Nesta sequência, considera-se que, assumindo-se o TF como o profissional responsável pelas atividades de prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, onde se inclui a linguagem oral (Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro), poderá este profissional, apoiando nomeadamente os educadores de infância, ter um papel relevante no desenvolvimento de ações de capacitação e gestão de recursos humanos na problemática em estudo, como o previsto por alguns investigadores (Caesar & Nelson, 2014; Cohen-Mimran et al., 2016; Justice et al., 2014; Lousada et al., 2016; Pamplona et al., 2015; Pham et al., 2015; Weiler et al., 2018; Zamani et al., 2018).

Características da intervenção e respetivo impacto

Atendendo às características específicas das ações desenvolvidas, considera-se relevante mencionar que o *Federal Council of Speech-Language and Audiology* (2013, cit. por Morelli et al., 2015) define como adequado um tempo de intervenção entre 6 a 12 meses e uma frequência de sessões bissemanal com duração de 45 minutos cada. Ao analisar a Figura 2, verifica-se que apenas 8.6% (n=6) das intervenções têm uma duração superior a 6 meses, 17.2% têm uma frequência bissemanal e apenas 11.4% correspondem a sessões entre os 31 e os 60 minutos.

Figura 2

Tempo de implementação das ações, frequência e duração das sessões



Os resultados apresentados encontram-se, assim, em clara oposição ao defendido por autores como Morelli *et al.* (2015). No entanto, Schmitt *et al.* (2017) verificaram que crianças com intervenções de alta intensidade/alta frequência ou baixa intensidade/baixa frequência têm pior desempenho do que os seus pares que recebem intervenções de baixa intensidade/alta frequência ou alta intensidade/baixa frequência (entenda-se por intensidade a duração da ação e por frequência a periodicidade e duração das sessões). Estes resultados parecem estar de acordo com a literatura que indicia a existência de benefícios em oportunidades de aprendizagem mais espaçadas, ou seja, estímulos curtos distribuídos ao longo do tempo (Schmitt *et al.*, 2017).

A maior parte dos estudos analisados teve um impacto positivo (75.7%, n=53), sendo que 22.9% (n=16) apresentou um impacto combinado, uma vez que se constatou a existência de progressos, ainda que não transversais a todas as componentes intervencionadas. Apenas num dos estudos não se verificou qualquer impacto (1.4%). Atente-se, por exemplo, num estudo de Lousada *et al.* (2016), em que foi investigada a eficácia de um programa de intervenção ao nível da linguagem, sendo que os resultados provaram que as diferenças significativamente positivas ao nível das competências linguísticas se deviam à intervenção e não à maturação. Por outro lado, num estudo de Ijalba (2015), que analisou uma intervenção ao nível de competências linguísticas, verificou-se uma evolução no que toca à linguagem expressiva, no entanto não existiram diferenças na linguagem recetiva. O autor atribuiu esse facto ao tempo de intervenção (16 semanas) não ter sido suficiente para se estabelecerem mudanças mensuráveis. Existem diversos fatores, como os elencados pelos próprios autores dos artigos nas sugestões de estudos futuros, que podem estar associados a um impacto combinado, em que se verificam mudanças positivas, mas não em todas as componentes que foram alvo de intervenção. No estudo de Fierro e Storkel (2017), a não apresentação dos resultados impede a análise/avaliação do impacto.

A maioria (67.1%, n=47) das investigações em análise não realizaram avaliação de *follow-up*, apenas efetuada em 30% (n=21) das situações, incluindo duas de *follow-up* duplo. Ressalvam-se 2 artigos (2.9%) em cuja metodologia esta reavaliação não é aplicável. Segundo Llewellyn-Bennett *et al.* (2018), o *follow-up* acrescenta valor científico à investigação, uma vez que determina resultados a longo prazo. Quanto ao momento de realização do *follow-up*, verificou-se que, em

26.1% (n=6) dos artigos, foi 1 a 4 semanas após o final do estudo, 17.4% (n=4), 5 a 12 ou mais de 24 semanas depois e 8.7% após 13 a 24 semanas. A maior percentagem (30.4%, n=7) diz respeito a estudos que não especificaram o momento em que essa avaliação foi concretizada.

A análise de conteúdo das conclusões, evidenciou que 84.3% (n=59) das investigações apresentam sugestões para a realização de estudos futuros. Destas, as principais sugestões centram-se, em 20.8% (n=19) das situações, na realização de estudos longitudinais e/ou *follow-up*, o que demonstra um reconhecimento, por parte dos autores, desta avaliação e de como representa uma lacuna. Em 16.5% (n=15) dos casos, os autores referem-se à diversificação das características da amostra, sugerindo populações mais amplas; 12.1% (n=11) mencionam a modificação de características da intervenção como são exemplo a intensidade e duração da intervenção, contextos, entre outros; 11% (n=10) sugerem o aumento do tamanho da amostra, 6.6% (n=6) referem a importância de diversificar abordagens/metodologias de intervenção; 5.5% (n=5) acrescentar outras dimensões das variáveis estudadas e/ou contemplar novas variáveis; 4.4% (n=4) indicam como sugestão assegurar fatores de validade/fidelidade e a mesma percentagem refere a modificação das avaliações; e 18.7% (n=17) apresentam outras sugestões com maior especificidade, em função do problema em estudo e dos resultados encontrados. Deste modo, constatou-se que a maior parte dos trabalhos em análise se preocupou com a reflexão sobre os resultados encontrados, elencando limitações e, a partir daí, facultaram pistas para prosseguir com investigações futuras.

CONCLUSÕES

A presente revisão permitiu refletir sobre as práticas atualmente utilizadas no respeitante à promoção da linguagem em crianças de idade pré-escolar. Destaca-se o facto da maioria dos estudos estar enquadrada num paradigma positivista e metodologia quantitativa, o que enaltece a objetividade e a validade do conhecimento enquanto medida, retirando a ênfase da compreensão, significado e ação (Coutinho, 2018). As amostras tendem a ser de pequena dimensão, a maioria das ações continua a ter o seu foco na intervenção em situações de perturbação instalada ou em risco, existindo, por isso, menor investimento em estudos respeitantes à prevenção primária e capacitação. Os educadores de infância surgem como os profissionais que mais vezes são responsáveis pela implementação das ações, existindo a preocupação de realizar formação que os prepare para esse fim. No entanto, surgem como figuras únicas com essa responsabilidade sem valorização do trabalho em equipa. As ações são desenvolvidas num espaço temporal e com frequência e duração das sessões que, na maioria dos casos, contraria o aconselhado pela literatura. Importa mencionar que apenas um dos estudos realizados não trouxe impacto positivo para o grupo em questão, o que leva a concluir que as ações de promoção do desenvolvimento linguístico, apesar das contrariedades e particularidades inerentes a cada investigação, assumem um papel de relevância na educação das crianças. Destaca-se, ainda, a existência de poucos estudos que realizem avaliações de *follow-up*.

A revisão realizada conduziu apenas a dois artigos escritos em Portugal, acerca do tema, revelando que esta é uma área em que a investigação, ou a sua ampla divulgação, nas bases de dados consultadas, se torna necessária. Considera-se preponderante um investimento em investigações direcionadas para a prevenção (primária) e capacitação dos intervenientes do contexto educativo da criança. Por fim, entende-se como essencial a realização de investigações na área da promoção da linguagem nesta fase de desenvolvimento da criança, que considerem os

diferentes contextos em que esta está incluída e procurem a capacitação e envolvimento dos diferentes intervenientes.

REFERÊNCIAS

- Amboni, N., Caminha, D. O., Andrade, R. O. B., & Fernandes, M. (2017). Abordagem Multiparadigmática em Estudos Organizacionais: Avanços e Limitações. *Revista de Administração UFSM*, 10(5), 808–81f27. https://doi.org/10.5902/19834659_26726
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5. <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=93580d3d-edcd-4f82-848f-e96937718946%40sessionmgr103>
- Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 4-20. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0101>
- Caesar, L. G., & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 317–336. <https://doi.org/10.1177/0265659013513028>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451–465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., & Korona-Gaon, S. (2016). An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation. *Early Childhood Educ J*, 44, 69–78. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0676-z>
- Costa, R. R., Backes, O. P., Figueiredo, P., & Castro, F. A. S. (2018). Sampling procedures and calculation for sample size determination: criteria and methods adopted in theses and dissertations in Human Movement Sciences - a descriptive study. *Revista Brasileira Cineantropometria e Desempenho Humano*, 20(5), 480–490. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2018v20n5p480>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª Ed.). Almedina.
- De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, M. C., Takahashi, R. F., & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(5), 1260–1266. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000500033>
- Dempsey, I., & Dunst, C. (2004). Helppgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 29, 40-51. <https://doi.org/10.1080/13668250410001662874>
- Diário da República n.º 295/1999, Série I-A de 1999-12-21.
- Fenton, P., Stoutenburg, L., & Harry, B. (2017). The power of parent engagement: Sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory Into Practice*, 56, 214-225. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1355686>
- Fierro, V., & Storkel, H. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning in bilingual children with developmental language disorder: A preliminary intervention approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2(4), 194-202. <https://doi.org/10.1044/persp2.SIG1.194>
- González-Valenzuela, M., & Martín-Ruiz, I. (2016). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/0741932516657652>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Prado, M. L., & Ojeda-Vargas, M. G. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13(4), 246–252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Hagen, A. M., Melby-Lervag, M., & Lervag, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>

- Ijalba, E. (2015). Effectiveness of a parent-implemented language and literacy intervention in the home language. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 207-220. <https://doi.org/10.1177/0265659014548519>
- Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten Impacts of a Preschool Language-Focused Intervention. *Applied Developmental Science*, 20(2), 94-107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1074050>
- Justice, L. M., Schmitt, M. B., Murphy, K. A., Pratt, A., & Biancone, T. (2014). The «robustness» of vocabulary intervention on the public schools: targets and techniques employed in speech-language therapy. *International Journal of Lanuage & Communication Disorders*, 49(3), 288-303. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12072>
- Llewellyn-Bennett, R., Edwards, D., Hainsworth, A. H., Bulbulia, R., & Bowman, L. (2018). Post-trial follow-up methodology in large randomised controlled trials: a systematic review. *Trials*, 19. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2653-0>
- Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2016). Efectiveness of the Language Intervention Programme for Preschool Children. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 68, 80-85. <https://doi.org/10.1159/000448684>
- Mas, J., Canãdas, M., Balcells, A., Giné, C., Serrano, A., & Dunst, C. (2018). Psychometric properties of the Spanish version of the family-centred practices scale for use with families of young children receiving early childhood intervention. *J Appl Res Intellect Disabil*, 31, 851-861. <https://doi.org/10.1111/jar.12442>
- Matei, A., Saccone, G., Vogel, J., & Armson. (2019). Primary and secondary prevention of preterm birth: A review of systematic reviews and ongoing randomized controlled trials. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 236, 224-239. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2018.12.022>
- Morelli, J. M. G., Grillo, L. P., Lacerda, L. L. V., Mezdari, T., & Baumgartel, C. (2015). Time of speech-language therapy in a public service versus recommended parameters. *Revista CEFAC*, 17(5), 1556-1562.
- Pamplona, M. C., Silis, S. C., Ysunza, P. A., & Morales, S. (2015). Metacognitive strategies for enhancing language development in children with cleft palate. *European Journal of Plastic Surgery*, 38, 377-384. <https://doi.org/10.1007/s00238-015-1094-1>
- Pham, G., Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2015). Bilingual children with primary language impairment: 3 months after treatment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 94-105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12123>
- Sameroff, A., & Mackenzie, M. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>
- Schmitt, M. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. R. (2017). Intensity of language treatment: contribution to children's language outcomes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 155-167. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12254>
- Silva, L. C., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Sutton, A. H. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Vašíková, J. (2017). Teacher as an amateur speech therapist: Current knowledge in the field of speech therapy prevention in kindergartens. *Acta Educationis Generalis*, 7, 122-128. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0029>
- Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). Speech therapy prevention in kindergarten. *Acta Educationis Generalis*, 7, 69-78. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0014>

- Weiler, B., Scuele, C. M., Feldman, J. I., & Krimm, H. (2018). A multiyear population-based study of kindergarten language screening failure rates using the Rice Wexler test of Early Grammatical Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*, 248–259. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS_17-0071
- Zamani, P., Soleymani, Z., Jalaie, S., & Zarandy, M. M. (2018). The effects of narrative-based language intervention (NBLI) on spoken narrative structures in Persian-speaking cochlear implanted children: A prospective randomized control trial. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 112*, 141–150. <https://doi.org/10.1016/j.ijport.2018.06.048>
- Zhang, Y. (2018). Using Bronfenbrenner's ecological approach to understand academic advising with international community college students. *Journal of International Students, 8*, 1764-1782. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1468084>

Anexo A.

Matriz de síntese

Referência Bibliográfica	Objetivo	Ano de Publicação	Base de Dados	Autores	Amostra	Natureza/tipo de Intervenção	Paradigma, metodologia e plano de intervenção	Intervenientes na ação	Duração da ação & frequência e duração das sessões	Aspectos metodológicos/procedimentos	Principais Resultados/Discussão	Follow-Up	Língua e país de origem	Sugestões de estudos futuros
S1 Duncan, M., Cunningham, A., & Eyre, E. (2017). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. <i>European Physical Education Review</i> , XX (X), 1-15. 10.1177/1356336X17715772.	Examinar o efeito da intervenção combinada de movimento e contos de histórias nas competências motoras e vocabulário em crianças britânicas em idade pré-escolar.	2017	ERIC	Duncan, M.; Cunningham, A.; Eyre, E.	74 crianças do pré-escolar (3 a 4 anos) de 3 creches/JI. Crianças sem doença neurológica, distúrbios de atenção, incapacidades físicas e visão adequada.	3 tipos: _ Intervenção com movimento e de conto de histórias combinado; _ Intervenção só ao nível do movimento; _ Intervenção só ao nível do conto de histórias.	Paradigma Positivista → Metodologia quantitativa → Experimental	Crianças	6 semanas 2 vezes por semana Sessões de 20/30 minutos	Intervenção nos 3 grupos; Pós-teste; Follow-up.	_ Mostrou a eficácia de uma intervenção combinada, tanto para competências motoras ou de vocabulário; _ 1º estudo que fala da intervenção combinada; _ Intervenção económica (tempo e dinheiro).	Sim (8 semanas depois)	Inglaterra	Fazer o mesmo estudo com uma amostra mais significativa e associar a outros aspetos como questões de saúde.

S2	A comparison of Activity-Based Intervention and Embedded Direct Instruction when teaching emergent literacy skills	Estudo “replicado” que se centrou na eficácia de duas abordagens de intervenção diferentes: intervenção baseada na atividade e instrução direta dirigida. Foi realizada em crianças do pré-escolar com atraso de linguagem.	2014 ERIC	The Journal of Special Education Botts, D.C.; Losardo, A. S.; Tillyer, C. Y.; Werts, M. G.	5 crianças do sexo masculino entre os 4 e os 5 anos de idade diagnosticadas com atraso no desenvolvimento da linguagem (grau leve a moderado).	<p>– Intervenção baseada na atividade e intervenção baseada na instrução direta dirigida;</p> <p>– Cada uma destas intervenções foi comparada usando 4 fatores: natureza da transação; introdução de metas; antecedente-resposta-unidades de consequência; e generalização. Cada um dos quatro fatores foi dividido em comportamentos observáveis para ser contrastado.</p>	Paradigma → Positivista Metodologia quantitativa →	Crianças 2 Terapeutas da Fala	6 semanas; 2 vezes por semana de cada uma das intervenções; Cerca de 20 minutos; 8 sessões generalizadas que ocorreram semanalmente	Todas as crianças foram submetidas aos 2 tipos de intervenção; Follow-up.	<p>– Os resultados indicaram que a utilização de uma intervenção baseada na instrução direta dirigida resultou numa aquisição mais efetiva e eficiente de habilidades de consciência fonológica comparada ao outro tipo de intervenção;</p> <p>– Crianças em risco de dificuldades na aquisição da leitura e escrita e que não apresentam competências fonológicas beneficiam de uma intervenção baseada numa abordagem instrutiva explícita e sistemática.</p>	Sim (5 meses após o tratamento)	Sem sugestões.
S3	A Joint Interactive Storybook Intervention Program for Preschool and Kindergarten Children	Implementação de um programa de leitura de histórias que tem como alvo específico linguagem (vocabulário e morfologia).	2017 ERIC	Reading Psychology Vaknin-Nusbaum, V.; Nevo, E.	60 crianças (31 do grupo de intervenção e 29 do grupo de controlo).	Programa de intervenção de leitura de livros interativa, em conjunto.	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Quasi-experimental	Crianças Professores da sala de aula	9 semanas Avaliados em Janeiro/Fevereiro e 4 Meses depois. Intervenção feita pelos próprios professores, que tiveram 7 sessões de 90 min de formação e 4 sessões de 30 min com os autores para preparar a intervenção.	Avaliação (vocabulário, consciência morfológica, conceitos impressos, motivação para a leitura) realizada a todos os participantes por investigadores assistentes. 1 a 3 semanas antes da intervenção e 1 semana depois de acabar o programa. 2 sessões de 20 min de avaliação; Embora ambos os grupos (intervenção e controlo) tenham aumentado as suas aquisições ao longo do tempo na maior parte das medidas, as crianças do grupo de intervenção evidenciaram uma melhoria significativamente maior no vocabulário, morfologia e conceitos impressos em relação às crianças do grupo de controlo. Os resultados mostraram que os livros infantis são particularmente apropriados para o desenvolvimento destas competências linguísticas em	Não	EUA População mais ampla para perceber se os resultados se mantêm em diferentes escolas, línguas e ortografias. Necessidade de estudos longitudinais para perceber se as competências de leitura surgem como resultado da participação	

todas as idades mas especialmente em idades mais jovens.

num programa de intervenção de curta duração.

A população geral de crianças pode beneficiar com o programa de intervenção em pequenos grupos e não apenas grupos selecionados como são exemplo crianças em risco.

Inesperadamente, crianças do “*kindergarten*” tiveram significativamente menor pontuação na motivação para a leitura do que crianças “pré-escolares”, tanto no grupo de controlo como no grupo de intervenção. Apenas as crianças do “*kindergarten*” melhoraram significativamente na motivação para a leitura. O grupo de intervenção do “*kindergaren*” melhorou significativamente mais do que o grupo de controlo. Os “pré-escolares” tiveram ganhos similares na motivação para a leitura pré e pós teste.

Uma motivação inicial para a leitura maior é preditor de maior consciência morfológica, vocabulário e conceitos impressos.

S4	A Modified Dialogic Reading Intervention for Preschool Children With Autism Spectrum Disorder	Verificar a eficácia de uma intervenção de leitura dialógica modificada em níveis de participação verbal e crescimento do vocabulário em 9 crianças do pré-escolar com PEA comparando com uma intervenção com leitura de um livro padrão.	2017	ERIC	Topics in Early Childhood Special Education Floury, V.; Schwantz, I.	9 crianças participaram no estudo.	Programa de intervenção de leitura dialógica.	Paradigma →	Positivista	Crianças	Os paraeducadores faziam uma leitura individual a cada criança 4 vezes por semana durante 5 semanas.	Na abordagem de leitura dialógica as crianças seleccionavam um livro por semana para ler. Aproximadamente a cada duas ou três páginas durante cada leitura do livro, o paraeducador levava a criança a participar da leitura fazendo uma variedade de perguntas sobre a história. O paraeducador avaliaria a resposta da criança e forneceria <i>feedback</i> para reforçar a resposta correta. No caso da resposta ser incorreta ou não existir uma resposta o paraeducador seguia um <i>follow-up</i> prévio já pronto.	Os resultados deste estudo demonstram que, quando apresentada uma intervenção de leitura dialógica, em crianças com PEA, independentemente do seu nível de severidade, as mesmas adquirem vocabulário de forma mais eficiente, ficam mais envolvidas com atividades de leitura de livros por períodos de tempo mais longos e respondem a perguntas dos adultos e comentários sobre o livro. Uma intervenção da leitura de linha de base resultou em níveis consistentemente baixos de participação verbal.	Não	Realizar estudos longitudinais para acompanhar crianças com PEA desde o pré escolar até ao escolar a fim de determinar quais as habilidades de alfabetização emergentes que estão relacionadas com a realização da leitura.	EUA
S5	Weiler, B., Scuele, C. M., Feldman, J. I., & Krimm, H. (2018). A Multiyear Population-Based Study of Kindergarten Language Screening Failure Rates Using the Rice Wexler este of Early Grammatical Impairment. <i>Language, Speech, and Hearing Services in Schools</i> , 49, 248–259.	Avaliar a taxa de insucesso nos rastreios de linguagem oral nas crianças como um marco e potencial estratégia contra a escassa identificação de crianças com dificuldades de linguagem.	2018	Scopus	Language Speech, and Hearing Services in Schools Weiler, B.; Scuele, C. M.; Feldman, J. I.; & Krimm, H.	148 crianças no ano 1 e 126 crianças no ano 2 entre os 4:11 e 6:10, à data do rastreio.	Rastreios realizados por terapeutas da fala.	P. Positivista → Metodologia quantitativa → Não experimental	Crianças	Terapeutas da Fala	Rastreios de 10-15 minutos.	Crianças rastreadas na primeira metade do ano no JI.	Rastreios de articulação poderão ser mais eficientes do que rastreios de linguagem. Face à duração do rastreio (10/15 minutos), poderia ser realizado em toda a escola. Os resultados apoiam a utilização dos rastreios TEGI para reduzir a baixa identificação de crianças com dificuldades de linguagem. Os autores criam ainda a hipótese desses resultados serem usados para o desenvolvimento de intervenções dirigidas às vulnerabilidades linguísticas identificadas nas crianças do JI.	Não aplicável	Sem sugestões.	EUA

https://doi.org/10.1044/2017_LS
HSS_17-0071

S6	<p>A Pilot Study of the Impact of Double-Dose Robust Vocabulary Instruction on Children's Vocabulary Growth</p>	<p>Examinar o impacto de uma instrução robusta dose dupla de vocabulário comparada com uma instrução "dose única" e um grupo de controlo num desenho de estudo quasi-experimental.</p>	<p>2016 ERIC</p>	<p>Journal of Research on Educational Effectiveness</p>	<p>Arthur, A. M., & Davis, D. L.</p>	<p>278 crianças desde a creche até ao 3º ano de escolaridade. Professoras (11 da creche, 12 do 1º ano; 11 do 2º ano e 11 do 3º ano).</p>	<p>Programa "Let's Know".</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Quasi-experimental</p>	<p>Professores.</p>	<p>120 minutos por semana, durante 21 semanas.</p>	<p>Avaliação das crianças antes, durante e depois das condições do estudo serem implementadas. Para implementar o Let's Know, os professores tiveram uma reunião prévia com os investigadores para lhe ser dado o manual, planos de sessão, discutir aulas, etc., depois tiveram que completar módulos <i>online</i> e, por fim, tiveram formações de 30 minutos todas as semanas.</p>	<p>No 1º ano, verificaram-se diferenças significativas nas competências de vocabulário. Houve melhores resultados das crianças submetidas a dose dupla relacionadas com as crianças submetidas a condição básica do programa. Algumas descobertas sugerem que o aumento da "dosagem" de instrução afeta positivamente a aprendizagem da criança do conteúdo alvo. No entanto, este estudo não pode afirmar isso com certeza mas aponta no sentido de existir mais benefício. No 1º e 2º ano, este benefício não surge.</p>	<p>Não</p>	<p>Percebe o impacto de intervenções ao nível do vocabulário a longo prazo. Verificar se os resultados encontrados mantêm-se ao longo do tempo e afetam o desempenho académico das crianças.</p>	<p>EUA</p>
S7	<p>A Strategy to Increase The Social Interactions of 3-Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom</p>	<p>Avaliar os comportamentos lúdicos de crianças com dificuldades ao nível da linguagem e desenvolviment o que participaram numa intervenção ao nível da comunicação social.</p>	<p>2014 ERIC</p>	<p>Topics in Early Childhood Special Education</p>	<p>Stanton-Chapman, T., Brown, T.</p>	<p>3 crianças</p>	<p>Programa de intervenção ao nível de competências comunicativas.</p>	<p>Paradigma → Positivista</p>	<p>3 professores</p>	<p>2 a 3 vezes por semana (segunda, quarta e algumas sextas-feiras) e as sessões tinham duração de cerca de 20 a 25 minutos. Por outro lado as condições de linha de base eram aplicadas 2 a 3 vezes por semana sem intervenção dos intervenientes, esses ficavam na área do brincar sem se</p>	<p>Cada criança selecionada foi emparelhada com uma outra criança em risco que serviu como o alvo <i>playmate</i> da criança durante o tempo da intervenção. Um projeto de linha de base múltipla entre participantes foi usado para determinar os efeitos da intervenção de comunicação social. Pré-teste e pós-teste.</p>	<p>A intervenção de comunicação social foi altamente eficaz para todas as crianças no aumento da taxa dos comportamentos ao nível do jogo. A intervenção demonstrou uma técnica mais sistemática para o ensino de habilidades de comunicação e jogo do que as estratégias informais comumente usadas pelos professores.</p>	<p>Não</p>	<p>Pesquisas futuras devem realizar follow-up 1, 3 e 6 meses para perceber a manutenção das competências adquiridas. Avaliações de acompanhamento o também devem incluir generalização para outros ambientes, com outros colegas e durante diferentes partes do dia escolar.</p>	<p>EUA</p>

								envolverem com as crianças.			
S8	<p>Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., & Korona-Gaon, S. (2016). An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation. <i>Early Childhood Educ J</i>, 44, 69–78. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0676-z</p>	<p>Examinar o efeito de uma intervenção, em pequeno grupo, baseada numa abordagem naturalista, em 220 crianças dos 3 aos 5 anos.</p>	<p>2016 Academic Search Complete Early Childhood Education Journal Cohen-Mimran, R.; Reznik-Nevet, L.; & Korona-Gaon, S.</p>	<p>220 crianças pertencentes a 49 salas do JI, entre os 3 e os 5 anos.</p>	<p>Programa de intervenção.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Não experimental</p>	<p>Terapeutas da Fala (em colaboração com educadores de infância (mas as sessões são realizadas pelo terapeuta da fala).</p> <p>Intervenção em pequenos grupos, (5 a 6) realizada por um terapeuta da fala, 1x por semana, durante 7 meses.</p>	<p>Parceria com município que tem 3 objetivos: reduzir diferenças desenvolvimentais entre crianças; reduzir o nº de crianças que precisam de mais um ano de JI; e reduzir o nº de crianças que precisam de programas de educação especial.</p> <p>Em cada sala de JI, um TF, TO e psicólogo colaborou com o educador de infância na avaliação das crianças e planeamento de atividades para alcançar determinados objetivos.</p> <p>As crianças em estudo foram distribuídas em 3 grandes grupos: crianças com baixo nível socioeconómico, médio nível socioeconómico e grupo de controlo.</p> <p>Todas as crianças tiveram avaliação pré e pós intervenção, realizada por um TF, numa sessão de 20 minutos, mas apenas 10 JI tiveram os testes completos, os restantes 39 foram partes de testes (questão de tempo e recursos).</p> <p>Todos os TF's envolvidos na implementação do programa, tiveram reuniões bissemanais de orientação.</p>	<p>A principal descoberta deste estudo centrou-se no facto dos grupos de intervenção mostrarem significativamente melhores ganhos do pré para o pós teste relativamente a crianças do grupo de controlo.</p>	<p>Não</p>	<p>Sem sugestões.</p>
S9	<p>An Examination of a Multitiered System of Language Support for Culturally and Linguistically Diverse</p>	<p>Investigar o efeito de uma intervenção multicamadas nas competências linguísticas narrativas de</p>	<p>2016 Scopus School Psychology Review Weddle, S. A.; Spencer, T. D.;</p>	<p>22 crianças.</p>	<p>Programa de intervenção com foco na prevenção.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental</p>	<p>Professor titular e professor de educação especial.</p> <p>Quem integrou as intervenções em pequeno grupo, ocorreram 2x por semana, durante 15 a 20 minutos, durante</p>	<p>Identificar adequadamente candidatos para a intervenção em linguagem Tier 2.</p> <p>2 minutos de pré-teste.</p>	<p>6 de 7 participantes tiveram ganhos na variável dependente depois da intervenção em pequenos grupos.</p> <p>Para 6 dos participantes, concluiu-se que houve um impacto preventivo porque a sua resposta à intervenção permitiu distinguir a sua linguagem</p>	<p>Sim</p>	<p>Utilização de grelhas similares às do estudo para conduzir a intervenção e analisar as respostas dos alunos.</p>

Israel

EUA

<p>Preschoolers: Implications for Early and Accurate Identification</p>	<p>estudantes de sete culturas diferentes</p>			<p>8 semanas, ou seja, 16 sessões.</p>	<p>3 dias depois, as crianças participam num grande grupo de intervenção narrativa.</p> <p>Depois de 3 sessões de intervenção, é feito novamente um teste diferente de 2 minutos (pós teste).</p> <p>Das 41 crianças elegíveis, 5 tinham competências verbais mínimas que não permitiam a sua participação.</p> <p>Crianças que tiveram um <i>score</i> superior a 8 não foram selecionadas para o Tier 2, os que tinham abaixo foram (22 crianças).</p> <p>Criados grupos de 4 crianças com alunos a beneficiar do programa mais 1 ou 2 como modelos.</p>	<p>diferenciada das suas dificuldades de linguagem.</p>	<p>Intervenções na narrativa focada na total implementação do sistema multicamadas desde início com grande grupo e intensificando a intervenção ao longo do tempo.</p> <p>Examinar a fidelidade da implementação quando os examinadores recebem menos treino e quando é realizada a intervenção em grupos de 3 crianças, ao invés de 4.</p>								
<p>S10</p>	<p>Pham, G., Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2015). Bilingual children with primary language impairment: 3 months after treatment. <i>International Journal of Language & Communication Disorders</i>, 50(1), 94–105. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12123</p>	<p>Investigar as mudanças nas competências linguísticas e cognitivas em crianças bilingues espanholas e inglesas com dificuldades de linguagem, 3 meses após completarem uma das três condições experimentais de tratamento.</p>	<p>2015 ERIC</p>	<p>International Journal of Language & Communication Disorders</p>	<p>Pham, G.; Ebert, K.; Kohnert, K.</p>	<p>48 crianças bilingues (inglês e espanhol) com perturbação da linguagem (PLI) de moderada a grave, dos 5 anos e 6 meses até aos 11 e 3 meses.</p>	<p>Crianças submetidas a um tratamento experimental.</p>	<p>Paradigma positivista →</p>	<p>Metodologia quantitativa →</p>	<p>O tratamento foi administrado por terapeutas da fala nas escolas após o horário escolar.</p>	<p>Os participantes completaram o tratamento em pequenos grupos, cerca de 75 minutos por dia, 4 dias por semana durante 6 semanas.</p>	<p>Os participantes receberam 6 semanas de tratamento com foco apenas em inglês, competências bilíngues em espanhol e inglês ou processamento cognitivo não-linguístico. Os efeitos de um tratamento relatados num estudo anterior foram determinantes para comparar o desempenho no pré e pós-tratamento numa variedade de medidas cognitivas.</p> <p>Neste estudo foram re-administradas cada medida 3 meses após a conclusão do tratamento experimental.</p>	<p>Os participantes nas três condições de tratamento mantiveram habilidades ou mostraram melhoria mesmo após o tratamento ter sido descontinuado por 3 meses. As principais conclusões incluíram taxas comparáveis e mudanças positivas em todos os resultados em inglês para condições de: apenas em inglês e competências linguísticas em inglês e espanhol; manutenção das habilidades no idioma espanhol, e melhorias modestas no processamento cognitivo não linguístico após a descontinuação do tratamento.</p>	<p>Sim (3 meses após o tratamento)</p>	<p>Estudos futuros com foco nas competências de processamento cognitivo em prática de linguagem focada.</p>

S11	Bilingual education for all: latino dual language learners with language disabilities	Analisar a eficácia do programa VOLAR (vocabulário, linguagem oral e prontidão académica) quando implementado por educadores como sendo parte do currículo pré-escolar. Foram utilizados dois grupos: um recebeu a intervenção com o programa VOLAR e o outro não (serviu como grupo de controlo). Este programa foi desenvolvido para intervir com crianças do pré-escolar com alterações de linguagem	2014 ERIC	International Journal of Bilingual Education and	Cereijido, G.; Clelen, V.	170 crianças participaram no estudo. Foram utilizados dois grupos: um recebeu a intervenção com o programa VOLAR e o outro não (serviu como grupo de controlo).	Implementação do programa VOLAR a crianças com desenvolviment o típico e crianças com perturbação da linguagem.	Paradigma positivista →	Metodologia quantitativa →	O tratamento foi administrado por educadores.	As aulas que correspondem ao programa tiveram uma duração de 45 minutos, 4 vezes por semana durante 9 semanas. O programa utiliza a língua espanhola e inglesa.	Para as aulas do programa VOLAR, os professores apresentaram o vocabulário alvo durante a leitura de livros em grandes atividades de grupo. As crianças também participaram em atividades de pequenos grupos dentro do contexto de centros de aprendizagem, uma típica atividade pré-escolar, prática de novas palavras em diferentes contextos nas duas línguas e praticar oralmente competências no Inglês.	Quer as crianças com desenvolvimento típico quer as crianças com perturbação da linguagem apresentaram maiores ganhos ao nível da linguagem que o grupo de controlo. Os efeitos positivos e promissores sobre as competências linguísticas de crianças com perturbação de linguagem apoiam o uso de uma intervenção de um modelo de dupla linguagem com esses alunos.	Sim (Follow up 2 vezes após finalização do programa. 1º follow up 4 meses após finalização e 2º follow up 7 meses após finalização)	Pesquisas necessárias para examinar os fatores que podem estar a interferir na manutenção e aquisição do primeiro idioma de uma segunda língua em crianças com perturbação de linguagem.
S12	Can explaining less be more? Enhancing vocabulary through explicit versus elaborative storytelling	Examinar os efeitos de um estilo de conto de histórias explícito vs elaborativo, conduzido através de duas modalidades (leitura vs falado livremente).	2018 Scopus	First Language	Suegate, E. V. S.; Jachmann, C.; Lohard, J.	63 participantes com idades entre os 4:0 e 6:3 (média de 5:3).	Intervenção com base em histórias.	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental		Contadores de histórias (devidamente “treinados”).	1 semana de intervenção por JI. Segunda e Sexta para pré e pós teste, respetivamente. Terça, quarta e quinta para intervenção.	Segunda - Pré-teste, Terça, quarta e quinta ouvem história, sexta pós-teste.	Crianças expostas a conto de histórias explícito têm ganhos significativos no vocabulário recetivo alvo do pré para o pós teste. 1º Os grupos com técnicas elaborativas como explícitas tiveram ganhos idênticos no vocabulário recetivo, o que pode indicar que as intervenções de conto de histórias utilizando técnicas elaborativas	Não	Explorar como a aprendizagem accidental de palavras não explicadas diferem nas abordagens elaborativas e explícitas e como se relacionam com as

EUA

Alemanha

								podem ter o mesmo efeito do que técnicas explícitas.	aprendizagens de palavras.
S13	<p>Comparison of direct instruction and teaching on the curriculum-based assessment of language performance of students with autism</p> <p>O objetivo do estudo foi comparar a intervenção baseada numa instrução direta (DI) com uma intervenção já estabelecida em crianças com PEA.</p>	<p>2014</p> <p>ERIC</p> <p>Exceptionality</p> <p>Flores, M.; Ganz, J.</p> <p>13 crianças dos 4 aos 10 anos com PEA.</p>	<p>Participaram num programa extenso: Um dos grupos recebeu a intervenção DTT (ensino trial discreto) e o outro grupo recebeu intervenção DI (instrução direta).</p>	<p>Paradigma positivista →</p> <p>Metodologia quantitativa →</p>	<p>A intervenção foi realizada por professores com mestrado.</p> <p>3 horas por dia durante 4 semanas.</p>	<p>A instrução para os alunos que receberam DTT foi realizada num canto da sala de aula</p> <p>em que o aluno e o professor se sentavam numa pequena mesa atrás de divisórias que bloqueavam a vista para o resto da sala de aula. A mesa foi mantida livre de quaisquer outros materiais além daqueles necessários para cada ensaio específico. A instrução para os alunos que receberam DI ocorreu numa mesa em forma de rim em que a professora se sentou no meio e teve acesso igual a cada criança que se sentou à volta da mesa. A mesa foi colocada longe das janelas e das portas da sala de aula, mas não houve outros esforços para bloquear distrações, a fim de simular adequadamente um arranjo típico de sala de aula. Os alunos do grupo DI receberam instrução em grupos de três.</p>	<p>Os resultados mostraram que os alunos do grupo DI obtiveram melhores resultados que no grupo DTT, com uma diferença moderada na aprendizagem para o grupo DI.</p> <p>Não</p>	<p>Continuar a apostar neste tipo de estudo e pesquisa. O estabelecimento de formatos de grupos, como DI, como práticas baseadas em evidência permitiriam uma instrução eficaz com recursos limitados.</p>	
S14	<p>Cross-linguistic generalization in the treatment of two sequential spanish-english bilingual children with speech sound disorders</p> <p>Examinar a generalização interlinguística da intervenção bilíngue no tratamento de dois meninos bilíngues, um</p>	<p>2015</p> <p>Science Citation Index</p> <p>International Journal of Speech-Neumann, C.; Goldstein, B.</p> <p>2 participantes.</p>	<p>As crianças foram sujeitas a uma intervenção bilíngue.</p>	<p>Paradigma positivista →</p> <p>Metodologia quantitativa →</p>	<p>A intervenção foi feita por um estudante de medicina sob supervisão de um dos autores do estudo.</p> <p>A intervenção foi realizada 3 vezes por semana durante 8 semanas e em espanhol em dois dos três dias. Cada sessão tinha a</p>	<p>Para avaliar a eficácia da intervenção foram medidas três variáveis antes e após a intervenção:</p> <p>precisão do fonema; complexidade fonética; e</p> <p>padrões de erro fonológico. Dois alvos de tratamento,</p>	<p>Os resultados indicam que a fala de ambas as crianças melhorou nas duas línguas de forma similar assim como em alguns erros “não tratados”</p> <p>O tratamento em ambos os idiomas teve um efeito geral positivo no discurso destas crianças bilíngues.</p> <p>Não</p>	<p>Futuras pesquisas de intervenções bilíngues devem explorar projetos de tratamentos alternativos, eficiência do tratamento</p>	

	deles com dispraxia.					duração de 50 minutos.	Meta 1 (TRG1) e Meta 2 (TRG2), foram selecionados para cada criança com base nos resultados de avaliação individual.		monolíngue versus bilíngue, diferentes línguas e comparações entre grupos.
S15	Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. <i>Journal of Learning Disabilities</i> , 49(5), 451-465. https://doi.org/10.1177/0022219414556121	Determinar se as competências linguísticas no JI predizem dificuldades de compreensão leitora. Investigar se a resposta à intervenção da linguagem no JI aumenta a compreensão leitora no 3º ano.	2016 ERIC Journal of Learning Disabilities Catts, H. W.; Nielsen, D. C.; Bridges, M. S.; Liu, Y.	366 participantes 98 perdidos ao longo do estudo.	Seguem um grande grupo de crianças desde o início do JI até ao 3º ano de escolaridade.	26 semanas. 3 sessões de 30 minutos por semana.	Rastreo inicial: Examinadores treinados da equipa de investigação. Intervenção: Educadores ou estudantes graduados da equipa de investigação (tiveram 2 dias de <i>workshop</i> para se prepararem). Todos os participantes foram rastreados no início do JI. Das 263, 156 foram para grupo de intervenção e 107 para grupo de controlo. Foram 47 pequenos grupos de intervenção. Depois da intervenção, utilizaram várias medidas de avaliação: rastreo realizado novamente no final, pré e pós-teste na narração, conhecimento de palavras-alvo e no final do 3º ano avaliação da compreensão leitora, etc.	Os resultados demonstraram que as medidas de linguagem administradas no início do JI são significativamente preditoras da compreensão leitora no final do 3º ano. Os resultados indicam que as medidas utilizadas deveriam ser parte de uma bateria de rastreo para identificar crianças em risco de dificuldades na compreensão leitora. Além das tarefas de vocabulário expressivo que surgem nas baterias, seria importante uma medida de vocabulário receptivo. Algumas das crianças "em risco" da amostra tiveram intervenção linguística suplementar ao longo do JI e os resultados mostram que a intervenção foi efetiva para melhorar o conhecimento de palavras e competências de narrativa.	Utilizar avaliações menos formais da resposta das crianças à instrução linguística por professores ou outros profissionais, como os TF's, mas evitar dificuldades de compreensão leitora. Examinar como a informação sobre a resposta da criança à instrução linguística pode ajudar os educadores na identificação precoce.
S16	Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components	Identificar os componentes que parecem ser mais efetivos na melhoria do desempenho das crianças. Explorar de que modo as diferenças individuais das	2017 ScienceDirect Early Childhood Research Quarterly Blases, D.; Hojen, A.; Dale, P. S.; Justice, B.	5436 crianças entre os 3 e os 6 anos 156 JI de 8 municípios.	4 "programas de intervenção diferentes: LEAP-SMALL, LEAP-LARGE, LEAP-OPEN e BAU.	40 sessões durante 20 semanas, 2x por semana e durante 30 minutos.	Educadores (Todos os educadores tiveram acesso a manuais e materiais necessários à intervenção e um <i>workshop</i> de 2 dias (14h)). Amostra dividida em 4 grupos: LEAP SMALL que envolve intervenção em pequenos grupos e LEAP-LARGE que corresponde a intervenção em grande grupo. Ambos têm as sessões programadas para os educadores. LEAP-OPEN é intervenção em pequenos grupos, com os conteúdos do programa mas os educadores têm autonomia para gerir os domínios que abordam, com	Os efeitos são evidentes quando a intervenção é implementada na rotina do JI. Todas as intervenções LEAP tiveram um impacto significativo nas competências de pré-literacia: consciência fonológica e conhecimento da escrita. LEAP-OPEN foi a intervenção com mais impacto das variações LEAP, o	Determinar como os resultados se mantêm noutras intervenções aplicadas dentro de contexto de educação precoce, incluindo fora do contexto dinamarquês.

S18	Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2016). <i>Effectiveness of the Language Intervention Programme for Preschool Children. Folia Phoniatrica et Logopaedica</i> , 68, 80–85. https://doi.org/10.1159/000448684	Investigar a eficácia de um Programa de Intervenção de Linguagem no tratamento de 14 crianças em idade pré-escolar com perturbação da linguagem primária.	2016 ERIC Folia Phoniatrica et Logopaedica Lousada, M.; Ramalho, M.; & Marques, C.	14 crianças: 7 do grupo experimental com média de idade de 59,86 meses e 7 do grupo de controlo com média de idade de 59,43 meses. Crianças tinham perturbação de linguagem primária.	Programa de Promoção de Competências Linguísticas.	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental	Terapeuta da Fala	8 sessões bissemanais de 45 minutos.	e problemas encontrados. Para garantir a documentação, o autor telefonou às mães três vezes por semana para preencher este formulário através de um relatório verbal. Avaliação pré implementação realizada com recurso ao teste TL-ALPE por um TF. 7 crianças foram intervencionadas pelos mesmo TF e o seu desempenho foi comparado com o grupo de controlo. 5 semanas depois do início da intervenção, o grupo de controlo começou a sua intervenção, também tratados por um TF e com a mesma dose de intervenção (frequência, duração das sessões e duração total). 4 semanas depois do início as crianças foram avaliadas por outro TF que não conhecia os objetivos do estudo pelo TL-ALPE. Depois de 4 novas semanas, as crianças do grupo de controlo foram avaliadas por esse mesmo TF.	Da 1ª para a 2ª avaliação verificou-se uma diferença significativa nas competências linguísticas do grupo experimental. Também, da 1ª para a 3ª avaliação, verificaram-se diferenças significativas nas mesmas competências linguísticas das crianças no grupo de controlo. Estes resultados provam que a resposta se deve à intervenção e não à maturação.	Não	Aumentar a amostra.	Portugal
S19	Effects of a Narrative Retelling in At-Risk Young Children	Examinar a intervenção na narrativa (reconto) com automonitorização em crianças afroamericanas em risco de dificuldades de linguagem.	2014 ERIC Topics in Early Childhood Education Brown, J. A.; Garzarek, J. E.; Donegan, K. L.	3 crianças alvo, com 4 anos, parte de um grupo de 9 crianças do JI.	Intervenção na narrativa (reconto) em crianças em risco de dificuldades de linguagem.	Paradigma Construtivista → Metodologia qualitativa → Estudo de Caso	Estudantes graduados com a orientação de um terapeuta da fala com doutoramento e 10 anos de experiência (autores deste estudo – também terapeutas da fala).	3x por semana em sessões de 15 a 20 minutos	Procedimentos divididos em: antes, durante e depois da história, reconto da história, embrulhar, manter, acordo interavaliadores e fidelidade.	O efeito da intervenção demonstrou um aumento dos níveis dos componentes de gramática incluídas nos recontos (narrativas) desde o início ao longo da intervenção. A intervenção multicomponente em pequenos grupos incluindo histórias, imagens, oportunidades de participação ativa com suporte, tecnologia de automonitorização foi efetiva para a participação das crianças que estavam em risco de dificuldades na linguagem e literacia. Verificou-se que as crianças produziam melhores recontos	Sim (2 semanas depois)	Implementar a mesma intervenção com uma turma maior para ser examinada.	EUA

S20	Effects of automated Tier 2 storybook intervention on vocabulary and comprehension learning in preschool children with limited oral language skills	Examinar os efeitos de uma intervenção de conto de histórias desenhada para promover a leitura entre crianças de risco no JI.	2015 ERIC	Early Childhood Research Quarterly	Kelley, E. S.; Goldstein, H.; Spencer, T. D.; Sherman, A.	18 crianças (11 raparigas e 7 rapazes) com uma média de idades de 4 anos e 6 meses. As crianças são afroamericanas. Nenhum dos participantes tem uma incapacidade identificada ou recebeu apoio de um programa de educação individual.	Este estudo é parte de um estudo maior que procura examinar modelos de resposta à intervenção em contextos de intervenção na infância. Programa Tier 2	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental	-----	14 semanas (inclui preteste, intervenção, posteste e interrupções letivas).	Medidas e intervenção realizadas num local fora da sala de aula em pequenos grupos. No grupo experimental, tratamento e comparação dos participantes completaram medidas antes e depois de cada unidade (1 unidade corresponde a 3 livros instrucionais). A comparação de participantes foi vista em sessões de teste individuais, aproximadamente, a cada três semanas. O tratamento dos participantes é visto quase numa base diária para sessões de intervenção e medida.	quando surgia um nome ou contexto familiar mencionado na história. As crianças não aprenderam nenhum vocabulário não ensinado, indicando que a aprendizagem resulta das sessões e da exposição a palavras repetidamente. Crianças mais velhas aprendem mais palavras do que crianças mais novas, sendo este um resultado não expectável. Crianças no grupo de tratamento tiveram um desempenho melhor do que crianças no grupo de comparação neste tipo de questões. A instrução limitada na compreensão individual de histórias contribui para um efeito modesto nas provas de monitorização. Apesar dos resultados indicarem que a intervenção é promissora para melhorar as competências de questão/resposta, há espaço para melhorar.	Não	Intervenções a longo prazo para generalizar resultados. Examinar formas de modificar a intervenção realizada individualmente.	EUA
S21	Effects of Emergent Literacy Interventions for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder	Investigar a eficácia de uma intervenção baseada na leitura partilhada de um livro e na consciência fonológica na literacia emergente e vocabulário de crianças com PEA.	2017 ERIC	Exceptional Children	Hudson, R. F.; Sanders, E. A.; Greenway, R.; Xie, S.;	Crianças com PEA. Amostra inicial de 42, 48 e 51 para os coortes 1, 2 e 3, respetivamente. E final de 42, 46 e 45. As idades variaram entre 39 e 69 meses, com uma média de 55.77 meses.	Intervenção de 1 para 1.	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental	Tutores. 20 pessoas com, pelo menos, grau de bacharelato; 3 professores, 2 psicólogos e 2 professores de educação especial. Os restantes profissionais sem certificação.	Sessões 3 ou 4 vezes por semana, durante, aproximadamente, 7 a 15 minutos. A intervenção durou 20 semanas.	Para maximizar o tamanho da amostra e ser estatisticamente mais expressivo, planearam 3 coortes. Durante 3 anos consecutivos foram recrutados, rastreados e realizados pré-testes dos participantes. Nenhum aluno participou em mais de um coorte. Coorte 1: leitura de livro partilhada vs grupo de controlo Coorte 2: Consciência fonológica vs grupo de controlo	Os resultados indicam que jovens crianças com PEA podem melhorar em algumas áreas de literacia emergente (vocabulário recetivo e expressivo e consciência fonológica). Intervenções baseadas na leitura de livros partilhada e consciência fonológica tiveram efeitos positivos e específicos nos domínios esperados. Todas as crianças melhoraram o seu vocabulário recetivo e expressivo e consciência fonológica, apenas as crianças na	Não	Futuros estudos devem concentrar-se em determinar padrões de aquisição precoce preditores da compreensão leitora em crianças com PEA para conduzir melhor os esforços ao	EUA

					<p>Coorte 3: leitura de livro partilhada vs consciência fonológica.</p> <p>A intervenção era realizada num espaço exterior à sala de aula, fora do grupo.</p>	<p>condição de leitura de livro partilhada melhoraram a compreensão auditiva e essas crianças experienciaram um maior aumento de vocabulário do que crianças na condição de controlo. As crianças na condição de consciência fonológica melhoraram mais a consciência fonológica do que crianças do grupo de controlo.</p> <p>É ainda possível que os planos de sessão utilizados e o uso de 3 atividades deram mais estrutura aos tutores, resultando numa maior atenção por parte das crianças.</p> <p>Os resultados deste estudo suportam resultados de outros estudos que indicam que as crianças com PEA têm maior força na leitura e têm como áreas mais fracas a compreensão leitora.</p>	<p>nível da intervenção durante uma idade mais precoce.</p>
<p>S22</p> <p>Effects of parent and child pre-intervention characteristics on child skill acquisition during a school readiness intervention</p>	<p>Explorar mudanças nos níveis de apoio aos pais e competências de literacia das crianças.</p> <p>Examinar o impacto do apoio aos pais e competência de literacia nas crianças como possíveis moderadores dos resultados dos pais e filhos.</p> <p>Promover o entendimento do modo como os níveis de pré-</p>	<p>2015</p> <p>ScienceDirect</p> <p>Early Childhood Research Quarterly</p> <p>Mathis, E. T. B.; Bierman, K. L.</p> <p>200 crianças com média de idades de 4,80. 95 pertencem ao grupo de intervenção e 105 ao grupo de controlo.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental</p> <p>Programa domiciliário (capacitação das famílias para o desenvolverem)</p>	<p>REDL-P: 10 visitas domiciliárias durante a primavera e 6 sessões “impulsionadoras” durante o outono depois da criança ter transitado para o “kindergarten”.</p> <p>“Visitantes” que, para manter a fidelidade da implementação do programa, tiveram as devidas sessões de treino prévio.</p>	<p>Avaliações pré intervenção durante Outubro e Dezembro do 1º ano e avaliações pós intervenção entre Fevereiro e Abril durante o ano de “kindergarten”.</p>	<p>Grandes resultados:</p> <p>1º O suporte parental muda mais da pré intervenção para a pós intervenção nos pais do grupo de intervenção, enquanto é mais estável nos pais do grupo de controlo.</p> <p>2º O suporte parental na pré-intervenção foi mais forte e significativamente associado com os resultados das competências de literacia emergente das crianças na pós-intervenção para famílias do grupo de intervenção, enquanto esta associação foi não significativa no grupo de controlo.</p> <p>Não</p> <p>A intervenção decresceu significativamente no suporte parental.</p>	<p>Melhor entendimento dos fatores que contribuem para o interesse parental em participar em programas de aprendizagem em casa.</p> <p>Investigar outros domínios do REDL, além da literacia emergente.</p> <p>Testar os efeitos a longo prazo deste tipo de intervenção nos</p> <p>EUA (Pensilvânia)</p>

	<p>intervenção nos níveis de competências de pais e crianças podem moderar resultados de programas de visita ao domicílio com alvo na leitura escolar.</p>				<p>Entre os pais com baixo nível de suporte na pré-intervenção, houve um efeito significativo da intervenção nos níveis de suporte na pós-intervenção. Por outro lado, em pais com um elevado nível de suporte parental inicial, o efeito da intervenção não foi significativo.</p> <p>Os níveis de suporte parental na pré-intervenção para a aprendizagem emergente são um importante moderador do impacto da intervenção. Deste modo, níveis de suporte elevados inicialmente predizem maiores ganhos nas competências de literacia das crianças e baixos níveis de suporte parental inicial predizem maiores ganhos no suporte parental para a aprendizagem.</p>	<p>resultados das crianças.</p> <p>Explorar o potencial dos moderadores nas intervenções em casa, nomeadamente características das crianças e pais.</p> <p>Examinar a eficácia da intervenção e impacto para famílias com variedade racial, étnica, etc.</p>
<p>S23</p> <p>Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-old</p>	<p>Determinar os ganhos que podem ser observados no grupo de crianças de quatro anos quando lhes foi explicitamente ensinado competências de consciência fonémica através do treino de educadores de infância.</p>	<p>2014 Science Citation Index Clinical Linguistics & Phonetics</p> <p>Tyler, A. A.; Osterhouse, H.; Wickam, K.; McNutt, R.; Shao, Y.</p> <p>Professores e os seus alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ 24 crianças entre os 3:10 e os 4:11, sendo 14 do grupo experimental e 10 do grupo de controlo. _ 4 professores e 2 professoras assistentes de duas salas de aula . <p>ATENÇÃO: Crianças “em risco” devido a baixo nível socioeconómico ou dificuldades</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Quasi-experimental</p> <p>Educadores de infância que tiveram treino inicial em consciência fonémica, todas as semanas para monitorização, partilha de material planos de sessão, etc.</p>	<p>10 semanas , 4 sessões por semana de 20 minutos cada.</p> <p>Avaliações foram realizadas por um TF certificado, assistido por 15 clínicos graduados sob sua supervisão.</p> <p>As crianças do grupo experimental tiveram ganhos imediatos nos resultados de consciência fonémica comparadas em crianças que receberam instrução do currículo comum. Quando os 2 grupos receberam instrução, tiveram ganhos em relação aos alunos de currículo comum. Estes ganhos são estatisticamente significativos na reconstrução fonémica e conhecimento das letras. Os resultados que indicam que estas competências mostraram ganhos para os 2 grupos quando houve ensino explícito em relação ao currículo comum é uma descoberta poderosa, tendo em conta o pequeno grupo da amostra.</p> <p>Análise de casos isolados de 4 participantes com dificuldades</p>	<p>Não</p>	<p>Amostra maior.</p> <p>Participantes devem ser seguidos longitudinalmente e com avaliações periódicas das suas competências de literacia no 1º e primeiro ano.</p> <p>EUA</p>

					articulatórias e/ou linguísticas identificadas.		articulatórias e/ou linguísticas demonstrou que, geralmente, estes participantes têm uma resposta à intervenção mais variável do que os seus pares.				
S24	Effects of School-Wide Intervention on Literacy Learning: The SLPs Support	Discutir os efeitos de um modelo de resposta à intervenção para crianças do JI ao 3º ano numa medida baseada no currículo e o papel do TF neste modelo. Determinar os efeitos de uma intervenção em larga escala, baseada na equipa, na consciência fonológica, fluência leitora, vocabulário e compreensão leitora em crianças desde o JI até ao 3º ano.	2014 Complementary Index Thomas, D.; Lance, D. M.	409 crianças falantes de inglês (monolingues). 14 do Jardim de Infância, 110 do 1º ano, 90 do 2º ano e 95 do 3º ano.	Programa de Intervenção.	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Não Experimental	A equipa de intervenção foi formada por terapeutas da fala, professores do ensino regular. 3 “paraprofissionais”, 1 especialista em intervenção precoce; 3 professores de educação especial. O terapeuta da fala assegurou que os intervenientes na equipa utilizassem estratégias baseadas na evidência com foco na consciência fonológica, vocabulário, discurso, narrativa, soleturação, e linguagem escrita. Outros membros da equipa foram treinados pelo terapeuta da fala para	Avaliação da literacia. Tratamento. 3 grupos: os participantes do grupo <i>benchmark</i> mantêm-se na sua sala e completam o ano com atividades de literacia apropriadas como leitura de livros, escrever, ligação de letras, identificação de palavras. Os participantes do grupo intensivo foram divididos em pequenos grupos de 3 a 5 crianças dentro das suas próprias salas para receber instrução direta, explícita e intensiva. A instrução em pequenos grupos foi providenciada 4x por semana durante 30 minutos ao longo do ano. Tratamento baseado na equipa. Recolha de dados.	As crianças em todos os níveis tiveram ganhos significativos na consciência fonológica e competências de fluência leitora.	Não	Focar nas estratégias de tratamento para ajudar as crianças a ter mais ganhos na leitura.

						<p>executar corretamente as estratégias facilitadoras do desenvolvimento da linguagem e fala.</p>			
<p>S25</p> <p>González-Valenzuela, M., & Martín-Ruiz, I. (2016). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties. <i>Remedial and Special Education</i>, 1-9. https://doi.org/10.1177/0741932516657652</p>	<p>Analisar os efeitos de um programa de intervenção precoce na linguagem oral e escrita de crianças espanholas com risco de dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>2016 ERIC Remedial and Special Education</p>	<p>56 crianças com cerca de 5 anos (31 do grupo de instrução e 25 do grupo de não instrução). Têm um nível intelectual dentro da média mas apresentam um baixo desempenho na linguagem oral, leitura e escrita,</p>	<p>Programa de intervenção para crianças em dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental</p>	<p>Educador de infância (ensino regular). Os educadores foram “treinados” pelos autores do estudo e foram monitorizados semanalmente. Educadores têm que dedicar 2 horas e meia por dia, durante cerca de 20 semanas a este programa. As atividades envolvem trabalho individual e em grupo.</p> <p>Estudo longitudinal. Existe um grupo de instrução e um grupo de não instrução. As crianças foram avaliadas por um investigador no seu dia normal de escola. A primeira avaliação (pré-teste) foi em Setembro, no início do seu último ano de JI. As outras 3 avaliações foram no final do JI, do 1º ano e do 2º ano.</p>	<p>Crianças em risco de dificuldades de aprendizagem que recebem o programa de intervenção de linguagem oral e escrita têm um desempenho significativamente melhor na acuidade de leitura e compreensão leitora do que os seus pares que foram ensinados pelo currículo típico. Crianças em risco de dificuldade de aprendizagem que recebem o programa de intervenção mostraram uma melhoria progressiva na acuidade da leitura e compreensão leitora entre os 5 e 7 anos, enquanto os seus pares têm uma diferença significativa entre o seu desempenho aos 7 comparado com os 5 anos. Os resultados sugerem que crianças falantes de espanhol em risco de dificuldades de aprendizagem podem melhorar a sua competência de leitura e adquirir um desempenho ótimo em idades precoces se for dada prioridade ao ensino sistemático da leitura e escrita, linguagem oral e consciência fonológica.</p>	<p>Não</p> <p>Amostra maior. Avaliar a eficácia a longo prazo do programa, no estágio seguinte (2º ciclo); Aplicação do programa à melhoria no desempenho da matemática.</p>	<p>Espanha</p>
<p>S26</p> <p>Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook</p>	<p>Determinar se uma intervenção de curta duração (9 semanas) ao nível da linguagem e conceito</p>	<p>2017 ERIC Journal of Early Childhood</p>	<p>30 crianças falantes de hebraico. 15 do grupo de intervenção e 15 do grupo de controlo. 7</p>	<p>Programa de intervenção, de curta duração, de conto interativo de livros.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Quasi-experimental</p>	<p>Educadores de infância. Previamente à intervenção tiveram 7 sessões de 90</p>	<p>9 semanas</p> <p>Avaliações. 2 investigadores assistentes (professores) avaliaram todos os participantes. Cada criança foi testada individualmente em 2 sessões de 20 min cada, 1 a 3 semanas antes e depois da intervenção.</p>	<p>Resultados evidenciaram que um programa de intervenção ao nível da linguagem e conceito impresso, de curta duração, realizado por educadores de infância, usando a leitura interativa de livros, acompanhada de atividades melhora</p> <p>Não</p>	<p>Investigação a populações mais amplas para examinar se os resultados se mantêm em diferentes JI,</p> <p>Israel</p>

reading in kindergarten	<p>impresso, dinamizado pelas educadoras de infância, através da leitura interativa de livros, pode melhorar o vocabulário, morfologia, consciência fonológica, competências de conceito impresso e motivação para a leitura.</p>	<p>rapazes e 8 raparigas em cada um dos grupos. Idade média de 5 anos e 3 meses.</p>	<p>minutos acerca do programa.</p>	<p>Intervenção. O programa de intervenção foi planeado pelos autores do estudo e concretizado com as crianças através dos seus educadores na sua sala de JI.</p>	<p>No grupo de intervenção, cada livro foi lido pelo educador 3x a cada grupo aleatório de 4 a 6 crianças. Cada criança participou em 9 sessões com 30 minutos. No grupo de controlo, o educador leu cada um dos 3 livros a todo o grupo de JI, 3x, 1x por semana, durante 3 semanas consecutivas.</p>	<p>Ambos os grupos de intervenção e controlo seguiram o currículo formal para JI.</p>	<p>as competências das crianças ao nível da linguagem e conceito impresso.</p>	<p>As crianças do grupo de controlo, que receberam instrução explícita, exibiram uma melhoria rápida ao nível do vocabulário, morfologia, consciência fonológica e conceitos impressos do que as crianças do grupo de controlo. Embora as aquisições, ao nível da literacia, de ambos os grupos tenham aumentado ao longo do tempo, o grupo de intervenção obteve pontuações mais altas em todas as medidas.</p>	<p>Os resultados mostraram que a leitura interativa de livros e atividades podem também servir como ferramenta para desenvolver o conhecimento morfológico.</p>	<p>As crianças do grupo de intervenção também pareceram transferir algum do conhecimento que ganharam para palavras que não apareceram, nos livros explorados.</p>	<p>As melhorias ao nível da literacia vistas no grupo de intervenção foram também, provavelmente, influenciadas pelo facto do programa ser realizado pelas educadoras depois de treino específico e não por um especialista externo ou investigador assistente.</p>	<p>Melhoria na motivação inicial para a leitura (pré teste) predisse maiores aquisições ao nível do vocabulário, morfologia, consciência fonológica e conceitos impressos no pós-teste.</p>	<p>línguas, ortografias.</p>	<p>Estudos longitudinais são necessários para examinar as competências de leitura das crianças como resultado na participação de um programa de curta duração no JI.</p>
-------------------------	---	--	------------------------------------	--	--	---	--	--	---	--	---	---	------------------------------	--

S27	<p>Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with Quick Interactive Language Screener (QUILS)</p>	<p>Examinar as correlações entre componentes da linguagem e grupos socioeconômicos. Examinar as diferenças do estatuto socioeconômico no vocabulário e sintaxe, bem como um processo de aprendizagem de linguagem.</p>	<p>2018 ScienceDirect</p>	<p>Early Childhood Research Quarterly Levine, D.; Pace, A.; Luo, R.; Hish-Pasek, K.; Golinkoff, R. M.; Villiers, J.; Iglesias, A.; Wilson, M. S.</p>	<p>258 crianças entre os 3 e 5 anos. Todos os participantes apresentam desenvolvimento típico e são monolíngues (inglês).</p>	<p>Rastreios com o Quick Interactive Language Screener (QUILS).</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Não experimental</p>	<p>Profissionais com, pelo menos, bacharelato, incluiu coordenadores de laboratório, estudantes graduados e colegas pós doutorados. Todos os examinadores participaram em sessões de treino.</p>	<p>----- Cada criança foi testada individualmente, sentados numa cadeira com um monitor <i>touch</i>.</p>	<p>Crianças de famílias com um estatuto socioeconômico baixo tiveram um desempenho significativamente pior do que crianças de famílias com um estatuto socioeconômico alto nos 3 componentes da linguagem - vocabulário, sintaxe, processo de aprendizagem da linguagem.</p> <p>Nas 3 áreas da linguagem, competências linguísticas de crianças com baixo estatuto socioeconômico aos 5 anos estavam 1 a 2 anos atrás das competências dos seus pares com estatuto socioeconômico médio.</p> <p>Este estudo demonstrou a existência de um vasto e consistente desfasamento do estatuto socioeconômico no vocabulário e sintaxe usando um rápido rastreio de linguagem (QUILS), testado numa grande amostra de 3, 4 e 5 anos.</p> <p>A competência de crianças com estatuto socioeconômico baixo a aprender palavras novas é mais reduzido relativo a crianças com estatuto socioeconômico médio.</p>	<p>Não aplicável</p>	<p>Refere a importância de futuros estudos para examinar as possibilidades decorrentes das limitações apresentadas (ex.: validade do instrumento, confusão de estatuto socioeconômico e raça; diferenças de idade entre baixo e médio nível socioeconômico.</p>
S28	<p>Evaluation of an Explicit Intervention to Teach Novel Grammatical Forms to Children With Developmental Language Disorder</p>	<p>Comparar a eficácia de uma abordagem explícita e implícita no ensino de 3 novas formas/marcas gramaticais com complexidade linguística variável.</p>	<p>2018 ERIC</p>	<p>Journal of Speech, Language, and Hearing Research Finestack, L. H.</p>	<p>25 crianças entre os 5 e os 8 anos com perturbação da linguagem que receberam apoio de serviços especiais de discurso/linguagem em ou leitura/escrita ou foram identificados por TF's ou professores</p>	<p>Sessões (individuais) na escola (maioria), casa ou clínica.</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental</p>	<p>----- Sessões de 20 minutos (aproximadamente). 5 sessões por cada um dos 3 marcadores gramaticais trabalhados.</p>	<p>2 grupos de crianças: o de ensino implícito (apenas) e o de ensino implícito e explícito (combinado).</p> <p>Depois de completarem a avaliação inicial para verificar a elegibilidade para o estudo, cada participante completou 5 sessões, baseadas no computador, por cada uma das três formas gramaticais trabalhadas. Estas sessões foram realizadas o mais próximas possível, mas somente 1 sessão por dia. Houve 1 semana de espera após completar um alvo. Antes de iniciar o alvo seguinte, os participantes completaram uma</p>	<p>Os resultados revelam vantagens de aprendizagem significativas para o grupo de ensino implícito/explicito nas três provas.</p> <p>No geral, os participantes foram capazes de manter e generalizar as suas aprendizagens das formas gramaticais.</p> <p>Todos os participantes do grupo de ensino implícito/explicito, exceto 2, usam pelo menos 1 das formas gramaticais alvo, e mais de metade desse grupo adquiriram as 3 formas gramaticais alvo.</p>	<p>Sim (1 semana depois)</p>	<p>Estudos em que as crianças tenham fragilidades nas formas gramaticais alvo para assegurar que os resultados são generalizáveis.</p> <p>Maior amostra.</p> <p>Examinar mais de perto os efeitos a longo</p>

EUA

EUA

			como estando em risco de precisar de serviços de apoio ao nível da linguagem. 13 participantes no grupo de intervenção implícita (apenas) e 12 participantes no grupo de intervenção implícita e explícita (combinado).		prova de manutenção e de generalização.	1° Este estudo demonstra a manutenção e generalização das formas gramaticais alvo usadas. 2° As pistas visuais podem não ser necessárias para todas as crianças quando são usadas abordagens de ensino explícito. 3° Os resultados estenderam as conclusões de estudos anteriores quanto à utilização de abordagens de ensino explícito para idades mais jovens (normalmente são incluídas crianças entre os 8 e 12 anos e neste estudo são entre os 5 e 8 anos). Parece existir uma clara vantagem em combinar abordagens de intervenção implícita e explícita quando se ensinam formas gramaticais a crianças com perturbação da linguagem.	prazo na aprendizagem com ambos os tipos de instrução - implícito apenas e implícito/explicito (combinado). (...)			
S29	Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study	Propor intervenções combinadas, - focadas no código e focadas no significado. Testar a eficácia de intervenções no impulsionamento de competências de literacia descritas como predictoras da leitura para examinar o seu impacto no desempenho leitor precoce.	2015 ScienceDirect Teaching and Teacher Education Ecalte, J.; Labat, H.; Cam, M.; Rocher, T.; Cros, L.; Magnan, A.	3569 crianças com uma média de idades de 5-9. Não têm dificuldades específicas identificadas. 98 professores. 118 escolas.	É uma intervenção sistemática.	Professores (das crianças)	Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental Treino intensivo de Janeiro a Junho. Cada criança beneficia de, aproximadamente, 9 horas de treino de compreensão oral (1 x por semana), 18 horas de treino do código alfabético (2x por semana) e 18 horas de treino fonológico (2x por semana). Avaliação inicial durante as horas normais de aulas. As crianças foram “treinadas” pelos seus professores durante o quotidiano normal das suas salas. As crianças trabalharam em pequenos grupos (4 a 7). Grupo de controlo vs grupo experimental.	Quanto ao conhecimento das letras, as intervenções no grupo experimental resultaram num efeito global positivo significativo comparado com o grupo de controlo. Não houve efeito global ou diferencial no caso do vocabulário, embora haja um efeito global significativo encontrado na compreensão oral. Não observaram nenhum efeito significativo em domínios que não foram diretamente alvo durante as intervenções, como a leitura de palavras e vocabulário. O reconhecimento da palavra não foi treinado diretamente. No entanto, através da estimulação de domínios baseado no foco relacionados com o reconhecimento da palavra (competências fonológicas,	Sim (crianças seguidas durante o 1° e 2° ano para examinar os efeitos a longo prazo de intervenções na leitura e soletração) Sem sugestões	França

S30	<p>Examining the Accuracy of a Vocabulary Screening Measure With Preschool Children</p>	<p>Investigar a precisão da classificação dos indicadores dinâmicos de habilidades de vocabulário como uma medida de triagem do vocabulário em pré-escolar.</p>	<p>2016 ERIC</p>	<p>Hammill Institute on Disabilities Marcoite, A.; Clemens, N.; Parker, C.; Whitcomb, S.</p>	<p>240 crianças com 4 anos de idade. Foram excluídas do estudo crianças que recebiam serviços da educação especial.</p>	<p>O DIVS foi projetado para avaliar os níveis de aquisição de vocabulário e recetivo e produtivo em crianças do pré-escolar e creche. É composto por dois subtestes: PNF (Fluência de Nomeação de Imagem) e RDF (Fluência de Definição Inversa). Aplicação do teste a 240 crianças.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Crianças; Administradores do teste. Cada um dos administradores recebeu uma sessão de treino de instrução direta, incluindo o tempo de prática, onde aprenderam a administrar o DIVS e o PPVT. O PPVT aparece no estudo como sendo uma medida de critério do</p>	<p>O PNF foi administrado no outono e no inverno. O RDF foi administrado no inverno e o PPVT-III foi administrado na primavera. O tempo total para as sessões de teste do DIVS foram no máximo 5 min por aluno. No teste PPVT-III as sessões duraram aproximadamente 20 minutos por cada aluno.</p>	<p>Cada PNF consiste em 44 imagens coloridas ordenadas aleatoriamente numa página, com quatro fotografias por linha. Os alunos são instruídos a começar no topo da página e nomear as fotos da esquerda para a direita. Se o aluno hesitar por 5 s, o examinador nomeia a foto e marca o item como um erro. O RDF contém 30 definições de palavras encontradas na literatura infantil. Aos alunos é apresentado oralmente com uma breve definição e solicita-se a nomeação da palavra que foi descrita. O examinador fornece a primeira definição de palavra e inicia o cronómetro. Quando o aluno fornece uma resposta, o cronómetro fica em pausa, cronometrando apenas a latência da resposta. O temporizador é iniciado novamente</p>	<p>conhecimento das letras e código alfabético), foi possível observar melhorias de desempenho nestes três domínios e em particular nas crianças com pontuações mais baixas, isto é, em risco de desenvolverem dificuldades na leitura. Um dos resultados mais importantes do estudo foi o ganho notável do grupo experimental na leitura de pseudopalavras como resultado do treino do código alfabético e competências fonológicas. As intervenções tiveram impacto nos domínios alvo (competências fonológicas, código alfabético e compreensão oral).</p>	<p>Os resultados indicaram que o DIVS (PNF e RDF) demonstrou uma precisão muito boa na classificação dos alunos de acordo com o status de “risco” de dificuldades de vocabulário no final do ano. As medidas de DIVS também demonstraram uma precisão mais forte do que as características demográficas conhecidas por serem indicadores de dificuldades de aquisição de vocabulário (estatuto socioeconómico; aprendiz da língua inglesa e sexo). A combinação de PNF e RDF não resultou numa melhoria suficiente de precisão para justificar a administração de ambas as medidas, em vez de apenas uma. Uma análise mais aprofundada revelou o potencial para as medidas de DIVS melhorarem a precisão da identificação de risco de vocabulário ao considerar apenas o estatuto de aprendiz de língua inglesa. Em geral,</p>	Não	<p>Em pesquisas futuras sobre o DIVS poderia abordar-se a variação de pontuação entre as sessões de teste e o administrador.</p>	EUA
-----	---	---	----------------------	--	---	--	---	---	---	---	---	---	-----	--	-----

						conhecimento de vocabulário.	após a próxima definição ser fornecida. O examinador para de apresentar itens após ter passado 1 min no cronômetro, e a medida é pontuada segundo o número de palavras nomeadas corretamente. O PPVT-III é uma medida de vocabulário receptivo em que são apresentadas quatro fotos numa página e é pedido ao aluno para selecionar a imagem correspondente a uma palavra apresentada pelo examinador.	os resultados apoiaram o uso do DIVS como uma ferramenta rápida e baixo custo para o rastreio de vocabulário no pré-escolar.		
S31	Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort	Este estudo avaliou leitura compartilhada, utilizando uma base de dados com cerca de 700 famílias, e em como estas podem influenciar as competências futuras na aquisição da linguagem.	2014 ERIC Human Development and Family Studies Hindman, A.; Skibbe, L.	700 díades criança-mãe. As crianças são do pré escolar. A amostra é baseada numa base dados chamada ECLS-B e que acompanha crianças nascidas em 2001 desde a infância até o JI.	Observação, por parte de examinadores, da leitura de livros.	Paradigma construtivista ↑ Metodologia qualitativa ↑	Cada díade mãe-filho recebeu duas bolsas. A bolsa 1, incluiu um livro disponível em inglês ou em espanhol, e a bolsa 2, incluiu um Play-Doh, rolo e cortadores de biscoitos. O experimentador pediu às famílias que brincassem com os dois sacos, começando com o livro e terminando com o Play-Doh, por 10 minutos no total. Através de vídeos, os investigadores analisaram depois a leitura dos livros.	Inicialmente, durante as visitas domiciliares, quando as crianças tinham nove meses de idade, bem como perto do segundo e do quarto aniversários, as competências cognitivas, sociais e físicas das crianças foram avaliadas de forma direta e os pais (normalmente as mães) eram entrevistados. Em seguida examinou-se a variedade e a frequência da conversa dos pais com crianças em idade pré-escolar em torno da leitura de livros compartilhados. Foi analisado o tipo de conversa no que concerne ao código e significado. As falas focadas no código das mães incluíam três práticas específicas: falar sobre letras, falar sobre sons e convidar a criança a ler. As práticas focadas no significado incluíam comportamentos relacionados com a aprendizagem de novo vocabulário, relembrar ou resumir o conteúdo do livro, relacionar o livro às	Os resultados mostraram que os pais se concentraram principalmente no significado da história, com pouca atenção ao código do texto. A gama de técnicas de conversação que os pais usaram foi amplamente independente de fatores como sexo, etnia ou idade da criança, bem como da linguagem familiar. Uma variedade mais ampla de observações relacionadas aos significados pelos pais foi associada a habilidades de linguagem mais avançadas entre pré-escolares.	Estudos futuros poderiam abordar como as falas dos pais mudaram conforme a história lida várias vezes (ao contrário duma única vez). A questão da avaliação da cognição deve ser tida em conta bem como a necessidade de testar outros fatores que possam estar relacionados às diferenças individuais nas maneiras como as crianças aprendem com a conversa dos pais.

S32	Facilitating Vocabulary Acquisition of Children With Cochlear Implants Using Electronic Storybooks	<p>O objetivo deste estudo foi examinar a eficácia da instrução de vocabulário em livros de histórias eletrônicas para crianças com implantes cocleares. A aprendizagem do vocabulário pelas crianças foi comparada em duas condições: quando exposta a palavras dentro do pacote de intervenção e numa leitura tradicional da história; ambos realizados via E-books.</p>	2015 ERIC	Journal of Deaf Studies and Deaf Education	Messier, J.;	18 crianças entre os 4 e os 9 anos.	Intervenção ao nível do vocabulário através de livros eletrônicos com duas condições: a condição de tratamento e a condição de comparação. As mesmas crianças foram submetidas às duas condições de forma alternada.	Paradigma positivista →	Metodologia quantitativa ↑	Crianças e famílias.	A intervenção ocorreu durante 6 semanas. As histórias eletrônicas deveriam ser visualizadas três vezes por semana. A intervenção era feita alternadamente: uma semana com a condição de tratamento e a outra semana com a condição de comparação.	<p>experiências da própria criança ou a outros livros conhecidos,</p> <p>encenar a história, orientar a criança a examinar as imagens e expandir a história.</p> <p>Por fim investigou-se como essa conversa estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades das crianças, controlando uma variedade de fatores de antecedentes familiares e infantis.</p>	<p>Todas as crianças foram submetidas a um pré-teste para determinar o conhecimento expressivo e receptivo de vocabulário que foi posteriormente direcionado para os livros de histórias eletrônicas. Em cada semana, as crianças alternavam entre o tratamento e a condição de comparação. Durante 6 semanas de intervenção, as famílias receberam um <i>link</i> para um <i>E-book</i>. Este <i>link</i> deu-lhes o acesso ao <i>E-book</i> escolhido para a criança naquela semana. A condição de tratamento continha os princípios de pré-visualização / revisão, instrução de vocabulário incorporada e estendida e destaque de fonologia.</p> <p>Na condição de comparação, as crianças ouviram o <i>E-book</i> que continha a narração gravada. Tal como nas histórias ouvidas na condição de tratamento, a narração foi alterada do texto impresso para incluir exposição incidental a cada uma das palavras-alvo; no entanto, as gravações não incluíram nenhuma instrução direta das palavras-alvo, como visualização / revisão, realces de fonologia e definições de palavras incorporadas.</p>	<p>Três variáveis dependentes foram usadas para medir o desenvolvimento do vocabulário: (a) uma tarefa de definição, (b) uma tarefa de rotulagem, e (c) uma tarefa de vocabulário receptivo. A retenção de vocabulário das crianças também foi examinada.</p> <p>Os resultados deste estudo de intervenção sugerem que as crianças usuárias de implantes cocleares, que usam meios auditivos / orais de comunicação, demonstraram ganhos gerais com a instrução adicional de vocabulário quando incorporadas em livros de histórias eletrônicas. Tanto no tratamento quanto na condição de comparação, as crianças obtiveram ganhos significativos de vocabulário em três níveis de complexidade da linguagem, fornecendo definições, rotulando imagens e em tarefas recetivas como a identificação.</p> <p>No entanto as crianças demonstraram maiores ganhos de rotulagem expressiva imediata e nas definições para as palavras ensinadas na condição de tratamento em</p>	<p>Sim (2 semanas após o final do tratamento)</p>	<p>Agrupar as crianças por competências de linguagem altas e baixas uma vez que poderia, desta forma, ter sido mais evidente um maior crescimento de linguagem.</p>
-----	--	--	--------------	--	--------------	-------------------------------------	--	-------------------------	----------------------------	----------------------	---	---	--	--	---	---

S33	First Nations and Métis Early Literacy and Language Enrichment Program	<p>Aumentar, através do programa FNMI-ELLEP, as competências de literacia emergente e linguagem dentro do contexto de sala de aula para ir de encontro às expectativas do currículo.</p> <p>O foco específico do programa foi desenvolver competências de linguagem narrativa e consciência fonológica.</p>	2014 Scopus	Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology	Khan, N.; Paddick, S.	<p>55 estudantes do JI e 1º ano entre os 4 e 7 anos de idade. Apenas 11 foram testadas ao longo do tempo (pré e pós teste).</p> <p>9 professores (3 do JI e 6 do 1º ano).</p>	Programa de Intervenção em contexto de sala de aula (narrativa e consciência fonológica).	P. Positivista → M. Quantitativa → Não experimental	Educadores de infância e professor do 1º ano.	<p>O treino e implementação do programa implicou “Teacher in services”, “Parent in-service” e “suporte adicional”.</p> <p>Não falam de tempo especificamente.</p>	<p>Foi realizado pré e pós teste por TF.</p> <p>Depois do pré-teste, cada escola recebeu 3 “in services”, 3 demonstrações em sala de aula e 2 workshops para pais. Os “in services” foram realizados em Outubro, Fevereiro e Abril do ano letivo 2010/2011. Todo o treino foi realizado por um TF.</p>	<p>comparação com aquelas na condição de comparação.</p> <p>Além disso, o desempenho em avaliações pós teste de crianças com atraso ao nível do vocabulário indicou melhor retenção na tarefa de vocabulário expressivo para palavras ensinadas dentro da condição de tratamento em comparação com a condição de comparação. Os resultados sugerem que as crianças com implantes cocleares com perceção de fala funcional podem beneficiar de uma instrução de vocabulário intensivo aprimorada utilizando apenas com recursos multimédia para uso oral.</p>	<p>Os professores participantes comentaram que beneficiaram com o projeto.</p> <p>Pareceu que os professores apreciaram ter existido tempo para reunir e discutir as conexões do programa com o currículo.</p> <p>No final de um ano, as avaliações dos professores indicaram que estes sentiram que o papel do TF foi muito importante, considerando importante aumentar o número de demonstrações em sala de aula.</p> <p>É expectável que a participação do TF nas salas de aula aumente com o tempo.</p>	Não.	<p>Para determinar se o programa tem repercussões no sucesso da leitura, é importante medidas de leitura no programa e compará-las com os pares que não recebem intervenção.</p>
-----	--	---	----------------	---	-----------------------	---	---	---	---	---	--	--	--	------	--

S34	<p>Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program</p>	<p>Avaliar o impacto do programa REDI-P nos resultados das crianças do JI.</p>	<p>2015 ERIC</p>	<p>Child Development</p>	<p>Bierman, K. L.; Welsh, J. A.; Heinrichs, B. S.; Nix, R. L.; Mathis, E. T.</p>	<p>200 crianças com uma média de 4,45 anos e respectivos pais. 95 para grupo de intervenção e 105 para grupo de controlo.</p>	<p>Programa de intervenção</p>	<p>Paradigma Positivista → Metodologia Quantitativa → Experimental</p>	<p>6 investigadores iam fazer intervenção ao domicílio.</p>	<p>10 visitas domiciliárias durante a Primavera e 5 sessões “impulsionadoras” depois de passarem do “preschool” para “kindergarten”.</p>	<p>Avaliações no outono, no prekindergarten (pré intervenção) e fim do kindergarten (pós intervenção).</p>	<p>A maioria dos pais participantes foram receptivos à abordagem com 79% das famílias a participar em pelo menos 50% das sessões planeadas e 87% das famílias fizeram, pelo menos, uso moderado do material.</p>	<p>Em comparação com o grupo de controlo, crianças no programa REDI-P com visitas ao domicílio mostraram maiores aquisições na leitura nas avaliações diretas e foram melhor avaliadas pelos professores nas medidas de desempenho, aprendizagem autónoma e competência social. Pais no REDI-P descreveram maiores níveis de leitura dialógica e conversas mais longas e envolventes pais/crianças, enquanto não houve diferenças na qualidade de apoio dos pais para aprender durante observações diretas.</p>	<p>Não.</p>	<p>Existir follow-up...</p>	<p>Possíveis motivos para efeitos positivos: extensão do número de visitas domiciliárias, o “<i>timing</i>” do programa, desenvolvimento de competências de acordo com o nível da criança, etc.</p>	<p>Pais no grupo de intervenção descreveram que leem mais interativamente e falam mais frequentemente e intensamente com as suas crianças relativamente a pais do grupo de controlo. No entanto, nenhum efeito de intervenção emergiu nos níveis gerais de apoio para aprendizagem observado nas gravações de tarefas de interação pais/crianças em casa.</p>	<p>EUA (Pensilvânia)</p>
-----	--	--	----------------------	--------------------------	--	---	--------------------------------	--	---	--	--	--	---	-------------	-----------------------------	---	---	--------------------------

S35	<p>Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators</p>	<p>O estudo teve como objetivo explorar o impacto de um programa de educação com educadores de infância.</p>	2015	Scopus	Child Language Teaching and Therapy	Scarinci, N.; Rose, T.; Pee, J.	<p>Estudo 1: 42 educadoras de infância.</p> <p>Estudo 2: 5 educadoras de infância que se registaram para fazer parte do estudo anterior foram convidadas para fazer parte deste segundo estudo.</p>	<p>No estudo 1 as educadoras de infância foram convidadas a participar num programa de educação realizado por terapeutas da fala.</p> <p>No estudo 2, 5 educadoras foram observadas antes e após a participação no programa.</p>	Paradigma Positivista → Metodologia quantitativa → Não experimental	Educadoras de infância e Terapeutas da Fala (responsáveis pela aplicação do programa).	<p>Estudo 1: O programa foi realizado em duas sessões de 3,5 horas realizadas com uma semana de intervalo por um terapeuta da fala certificado.</p> <p>Estudo 2: As participantes foram filmadas no seu local de trabalho habitual, uma semana antes, e duas semanas após a participação no programa. A duração das gravações do vídeo variou entre 20 a 60 minutos.</p>	<p>Estudo 1: O serviço utilizado neste estudo foi o programa <i>Hanen Teacher Talk</i>, que fornece às educadoras estratégias para incentivar o desenvolvimento da linguagem em ambientes de primeira infância. Pré e pós questionários foram propositadamente desenvolvidos para abordar os objetivos do estudo. O pré-questionário foi preenchido no início da primeira sessão e o pós-questionário no final da segunda sessão.</p> <p>Estudo 2: Os participantes, convidados do primeiro estudo, foram filmados nos seus locais de trabalho habitual, uma semana antes e duas semanas após a participação no programa. Foi utilizada uma escala para analisar as gravações de vídeo. Essa escala avalia o uso da linguagem e estratégias de promoção de interação pelos educadores em 11 domínios: espera e escuta; seguir a liderança da criança; ingressar e brincar; estar frente a frente, utilizando uma variedade de perguntas; encorajar a tomada de turnos; averiguar; imitar; usando uma variedade de rótulos; expandir, e estender. Dois TF's visualizaram de forma independente os pré e pós vídeos e avaliaram os primeiros 20 minutos de interação dos educadores. Os TF's inicialmente não sabiam a ordem pela qual estavam a visualizar os vídeos (se eram antes ou após a implementação do programa).</p>	<p>O conhecimento dos educadores sobre desenvolvimento de linguagem e estratégias de promoção de idiomas aumentou após o programa. A confiança nesse conhecimento e a consciência dos seus papéis também aumentou. Embora não seja estatisticamente significativo, as gravações em vídeo capturaram um aumento geral no uso de sete das onze estratégias de promoção de competência de linguagem avaliadas pelo teste utilizado. Este estudo piloto destacou os potenciais benefícios dos programas de educação liderados por TF's para educadores., o que é promissor, dado o importante papel dos mesmos em facilitar o desenvolvimento da linguagem infantil.</p>	Não	Sem sugestões	Austrália
-----	---	--	------	--------	-------------------------------------	---------------------------------	---	--	---	--	--	--	--	-----	---------------	-----------

S36	<p>Improving Initial Sound Segmentation Skills of Preschool Children with Severe to Profound Hearing Loss: An Exploratory Investigation</p>	<p>Avaliar a relação funcional entre a instrução de reconhecimento do som inicial e o aumento da segmentação do som inicial em crianças com perda auditiva.</p>	<p>2014 Academic Search Complete The Volta Review Werfel, K.; Schuele, C.</p>	<p>2 crianças do pré-escolar. Ambos apresentavam perda auditiva de moderada a severa a profunda.</p>	<p>Intervenção. Três condições experimentais.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Crianças e professor.</p>	<p>Ponto n°1 avaliação: as crianças foram avaliadas 3 vezes por semana. As avaliações da "the probe assessment" foram concluídas no início da sessão, ou seja antes de qualquer instrução naquele dia específico. Segundo ponto: intervenção: 25 minutos por dia, três dias por semana.</p>	<p>As avaliações da condição de linha de base consistiram em 60 itens de teste (10 itens para cada um dos três fonemas a serem direcionados na instrução [/ m /, / d /, / b /; - fonemas alvo;], bem como 10 itens para cada um de três fonemas não direcionados na instrução [/ n /, / t /, / p /; fonemas não treinados); as avaliações experimentais de condição incluíram apenas 20 itens de teste; O desenho do estudo incluiu três condições experimentais para cada participante que diferia apenas no fonema alvo "m /, / d /, / b". "The probe assessment" - traduzido por avaliação da sonda, foi uma medida de monitorização do progresso baseada no currículo desenvolvida para este estudo. A intervenção baseou-se no seguinte protocolo: A instrução inicial de consciência fonémica. No entanto, para este estudo apenas as sessões que abordam a consciência dos sons iniciais foram utilizadas. As atividades das sessões aumentaram em complexidade ao longo da condição experimental de três semanas: iniciou-se com tarefas de consciência fonológica: julgamento inicial do som e correspondência inicial do som, progredindo para tarefas de consciência fonémica: de segmentação de som inicial e produção de som inicial. Uma condição experimental ficava concluída quando: a sequência da sessão de três semanas ficava completa, ou antes da conclusão da sequência da sessão a criança alcançasse pelo menos 80% dos itens</p>	<p>A instrução intensiva de consciência de som inicial individual foi associada a um aumento nas competências de segmentação do som inicial após um período sem mudança para as duas crianças com perda auditiva. Ambos os participantes obtiveram ganhos dentro de cada condição experimental. A instrução utilizada neste estudo foi modificada a partir de um currículo publicado desenvolvido para abordar défices de consciência fonológica em crianças com perturbações da linguagem. Desta forma parece que a instrução que é eficaz para crianças com perturbação da linguagem pode ser modificada para melhorar as competências de crianças com perda auditiva. No entanto, o desempenho dos participantes nem sempre aumentou para os níveis de critério (ou seja, 80% de precisão dentro da instrução condição). Assim, a instrução para crianças com perda auditiva pode exigir diferentes componentes instrucionais do que aqueles necessários para crianças que têm acesso auditivo normal aos sons.</p>	<p>Não (O que eles avaliaram foi a manutenção das competências entre as condições experimentais.)</p>	<p>Estudos futuros devem explorar os efeitos da instrução em resultados imediatos e posteriores de leitura.</p>
-----	---	---	---	--	---	---	------------------------------	---	--	---	--	---

do fonema alvo para duas avaliações consecutivas da “condição da sonda”.

S37	<p>Hagen, A. M., Melby-Lervag, M., & Lervag, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a randomized trial. <i>The Journal of Child Psychology and Psychiatry</i>, 58(10), 1132–1140. https://doi.org/10.1111/jcpp.12762</p>	<p>Avaliar os efeitos da intervenção ao nível da compreensão da linguagem em crianças com dificuldades de linguagem.</p>	<p>2017 ERIC</p>	<p>The Journal of Child Psychology and Psychiatry</p>	<p>Hagen, A. M.; Melby-Lervag, M.; Lervag, A.</p>	<p>301 crianças (157 para grupo de intervenção e 144 para grupo de controlo), sendo que 37 foram “perdidas” ao longo do estudo. Média de idades: 57.84 meses.</p>	<p>Programa de intervenção .</p>	<p>Paradigma positivista →</p>	<p>Metodologia quantitativa →</p>	<p>Educadores de infância treinados para o efeito.</p>	<p>Programa de 30 semanas dividido em 5 blocos de 6/7 semanas. Total de 90 sessões (por semana, 2 sessões em pequeno grupo - 3 a 5 crianças de 30 minutos e 1 sessão individual de 15 minutos).</p>	<p>1º Rastreios; 2º Alocação para grupo de controlo e de intervenção; 3º Pré-teste; 4º Pós-teste; 5º Follow-up. No pré-teste, pós-teste e follow-up, cada criança foi avaliada individualmente por um investigador assistente treinado para o efeito nos II das crianças.</p>	<p>A intervenção produz claros benefícios nas medidas proximais, intermédias e distais de compreensão da linguagem. Enquanto os efeitos dos construtos proximais e intermédios foram reduzidos no follow-up comparado com o pós-teste, os efeitos das medidas distais mais importantes mantiveram-se. Em relação à prática clínica, os nossos resultados acrescentam evidência de que a intervenção linguística produz uma melhoria substancial e duradoura nas competências linguísticas das crianças.</p>	<p>Sim. (7 meses)</p>	<p>Conduzir avaliações de follow-up a longo prazo. Conduzir estudos em que a intervenção linguística acontece por maiores períodos de tempo.</p>
S38	<p>Improving Language-Focused Comprehension Instruction in Primary-Grade Classrooms: Impacts of the Let’s Know! Experimental Curriculum</p>	<p>Perceber se a implementação do “Let’s Know!” por parte dos professores está relacionada com a compreensão focada na linguagem.</p>	<p>2014 Academic Search Complete</p>	<p>Educational Psychology Review</p>	<p>Pratt, A.; Logan, J.</p>	<p>60 professores do pré-kindergarten até ao 3º ano.</p>	<p>Intervenção do “Let’s know”, sendo que o foco está na observação dos professores.</p>	<p>P. Positivista → M. quantitativa → Quasi-experimental</p>	<p>São os professores que utilizam o Let’s know Observações são feitas pelos investigadores e assistentes.</p>	<p>Professores aplicaram: 4 vezes por semana, 30 min por sessão para a turma toda. 26 semanas. Para o objetivo do estudo foram feitas observações de 90 minutos gravadas depois de 4/5 semanas</p>	<p>Grupo em que usam o “Let’s know!” e grupo de controlo.</p>	<p>Os professores que implementarem o “Let’s Know!” exibiram um melhor uso do apoio da compreensão focada na linguagem do que professores do grupo de controlo. Comparando salas de aula em que foi implementado o Let’s Know e as de controlo, verificou-se que a implementação do Let’s Know! aumentou significativamente a qualidade da sala de aula, do clima instrucional geral. Apesar das limitações do estudo, os resultados apresentados são positivos relativamente ao impacto do</p>	<p>Não</p>	<p>Perceber se estes resultados podem ser replicados em grupos maiores de professores e, mais importante, se contribuem para melhorias significativas nas competências de linguagem e leitura dos alunos.</p>	

Nonuega

EUA

						das condições experimentais terem sido implementadas.	suplemento curricular focado na linguagem experimental.				
S39	<p>Improving the General Language Skills of Second Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial</p> <p>Examinar a eficácia duma intervenção para melhorar as competências de linguagem geral nos aprendizes da segunda língua, nessa segunda língua.</p>	<p>2016 ERIC Journal of Research on Educational Effectiveness Rodge, K.; Melby-Lervag, M.; Lervag, A.</p>	<p>115 crianças com idade média de 66.18 meses, no último ano de JI.</p>	<p>Programa de intervenção.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Educadores de Infância (com breve formação prévia).</p> <p>54 sessões: 3 dias por semana durante 18 semanas.</p> <p>Cada semana o programa envolvia 40 a 45 minutos de sessão em pequeno grupo mais 10 minutos de sessão individual.</p>	<p>Distribuição das 115 crianças num grupo de intervenção (58) e num grupo de controlo (57).</p>	<p>Os resultados mostraram efeitos claros e imediatos da instrução no ensino de vocabulário.</p> <p>Resultados imediatos também nas competências de linguagem expressivas, sendo o programa capaz de gerar melhorias não só nas palavras alvo trabalhadas no mesmo.</p> <p>Os resultados de <i>follow-up</i> indicaram que os efeitos no vocabulário ensinado se mantiveram. Ao nível da linguagem expressiva, decresceu em relação ao pós teste.</p> <p>Os efeitos de tratamento não diferem em função das competências iniciais de linguagem. Ou seja, aprendizes de uma segunda língua podem beneficiar com a intervenção mesmo quando começam com competências muito reduzidas.</p>	<p>Sim (7 meses depois)</p>	<p>Desenvolver tarefas que aumentem a possibilidade de transferir efeitos para a linguagem receptiva.</p>	<p>Nortega</p>
S40	<p>Improving the Language Skills of Pre-Kindergarten Students: Preliminary Impacts of the Let's Know! Experimental Curriculum</p> <p>Avaliar o impacto da implementação de duas versões do suplemento curricular experimental "Let's Know!"</p>	<p>2016 Academic Search Complete Child Youth Care Forum Johanson, M.; Arthur, A. M.</p>	<p>11 educadoras de infância (pré-kindergarten). 49 crianças com média de idade de 53 meses.</p>	<p>Programa de intervenção.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Educadores de Infância com formação prévia.</p> <p>21 semanas</p>	<p>Em cada sala, mais de 5 crianças foram aleatoriamente selecionadas para participar nas avaliações iniciais para depois medir impacto.</p> <p>3 condições: Let's Know Deep; Let's know broad e grupo de controlo.</p>	<p>Para as unidades 1 e 3, as crianças do <i>Let's Know (Deep e Broad)</i> demonstraram maior vocabulário do que crianças do grupo de controlo.</p> <p>Houve melhoria ao nível da compreensão verificada depois da unidade 1 no caso do <i>Let's know (Deep)</i> e depois da unidade 3 do <i>Let's Know (broad)</i> relativamente ao grupo de controlo.</p> <p>Não houve diferença no conhecimento da estrutura do texto entre crianças das 3 condições (inesperado).</p>	<p>Não</p>	<p>Ainda que não diretamente, sugerem um estudo de "follow-up" que vai mesmo acontecer.</p>	<p>EUA</p>

								Crianças na condição <i>Let's Know (Deep)</i> mostraram maiores ganhos na compreensão do que crianças do grupo de controlo. No entanto, não foram verificadas diferenças entre o <i>Let's Know Broad</i> comparado com as outras 2 condições.		
S41	Fierro, V., & Storkel, H. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning in bilingual children with developmental language disorder: A preliminary intervention approach. <i>Perspectives of the ASHA Special Interest Groups</i> , 2(4), 194-202. https://doi.org/10.1044/persp2.SIG1.194	Descrever um método de intervenção bilíngue usado para promover o vocabulário em crianças do pré-escolar com atraso no desenvolvimento da linguagem.	2017 Complementary Index Perspectives of the ASHA Special Interest Groups Fierro, V.; Storkel, H.	Crianças do pré-escolar com alterações do desenvolvimento da linguagem, não especifica quantas crianças são. Aborda um método de tratamento bilíngue para ensino de vocabulário a crianças do pré-escolar.	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças e O método é terapêutas da aplicado durante 6 semanas. Um total de 3 livros (versão em inglês e espanhol) é usado em cada participante e cada um é lido durante 4 dias. Nos dias 1-4 (Semana 1) o Livro 1 é lido, nos dias 5-8 (Semana 2) o Livro 2 é lido e nos dias 9-12 (Semana 3) o Livro 3 é lido. A sequência é então repetida com os mesmos livros na mesma ordem nos Dias 13-24 (Semanas 4-6). Cinco palavras-alvo em cada idioma são ensinadas por livro. Os dias 25 e 26 são sessões de revisão, nas quais as palavras do vocabulário alvo ensinadas nas semanas anteriores (15 palavras em cada idioma) são revistas, um dia em inglês e um dia em espanhol.	Não são apresentados resultados.	Não	São necessárias mais pesquisas extensas sobre o método e o seu uso em crianças com alterações do desenvolvimento da linguagem.	EUA
S42	It Depends: Conditional Correlation Between Frequency of Storybook Reading and Emergent Literacy Skills in	Examinar a associação entre a frequência de leitura de contos de fadas e alfabetização emergente em 212 crianças em risco de perturbações da linguagem do jardim de infância.	2014 ERIC Journal of Learning Disabilities Petrill, S.; Logan, J.; Sawyer, E.; Justice, L.	212 crianças, média de idades: 51 meses. Importante: esta amostra já foi retirada de um outro grande estudo (STAR 2 - estudo que verificou a eficácia de um programa de leitura de livros Prática baseada na leitura de livros de histórias, bem como medidas diretas de competências de alfabetização emergente de crianças em risco para	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Os examinadores do estudo administraram medidas diretas de competências emergentes de alfabetização numa "janela" de 6 semanas nos jardins de infância no As medidas incluíram a leitura de livros de histórias relatados pelos pais, bem como avaliações diretas de conhecimento impresso (orientação de livro, direcionalidade de impressão, função de impressão, letras, palavras), reconhecimento de letras e vocabulário expressivo. Foi aplicado um questionário ao cuidador que examinava a frequência da leitura de livros de histórias.	Os resultados sugeriram correlações não significativas a moderadas entre a frequência da leitura de livros de contos e a alfabetização infantil emergente em toda a gama de ambientes. Os resultados sugerem que, em crianças com dificuldades de linguagem, a relação entre os aspetos do contexto familiar e a alfabetização emergente depende da qualidade do contexto familiar, bem como da proficiência da criança em	Não	Sem sugestões	EUA

	Children With Language Impairments		em sala de aula para melhorar as competências pré-leitoras em crianças com perturbação da linguagem)	perturbações de linguagem.	outono do ano letivo.	competências de alfabetização emergentes.					
S43	Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten Impacts of a Preschool Language-Focused Intervention. <i>Applied Developmental Science</i> , 20(2), 94-107. https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1074050	2016 ERIC Applied Developmental Science Johanson, M.; Justice, L. M.; Logan, J.	Investigar as competências de linguagem e compreensão leitora (vocabulário, descodificação e compreensão leitora) para crianças expostas a uma intervenção focada na linguagem (LLLI) durante o pré-escolar, 1 ano após intervenção.	24 professores. O estudo anterior tinha 330 participantes, com média de idades de 52 meses. Atualmente, o estudo ficou com cerca de 75% da amostra inicial (n=247).	A intervenção, anterior a este estudo relacionava-se com estratégias facilitadoras da linguagem nas interações individuais e de grupo com as crianças, durante o dia.	Na intervenção anterior a este estudo, foram os professores a implementar.	Era numa base diária (no estudo anterior).	No estudo anterior, todas as crianças mantiveram o seu currículo "normal". A grande distinção entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo relaciona-se com o facto do grupo de intervenção ter professores que usavam estratégias facilitadoras do programa.	Os resultados revelaram duas grandes descobertas: 1) Não houve impacto a longo prazo na intervenção linguística nas competências de vocabulário das crianças. 2) No entanto, houve impacto a longo prazo na descodificação e compreensão.	Sim	Se todas as crianças não forem expostas do mesmo modo, as crianças que interagem mais com os seus professores beneficiam mais com a intervenção. Esta teoria deveria ser testada em estudos futuros.
S44	Language Learning of Children With Typical Development Using a Deductive Metalinguistic Procedure	2014 Academic Search Complete Journal of Speech, Language, and Hearing Research Finestack, L.	Este estudo teve como objetivo determinar se crianças de 4 a 6 anos de idade, com desenvolvimento típico, possuem competências de linguagem e resolução de problemas necessários para produzir, generalizar e reter uma nova inflexão verbal	66 crianças dos 4 aos 6 anos com desenvolvimento o típico e monolíngues. (Inglês apenas).	As crianças foram submetidas a um tratamento de ensino explícito e dedutivo em que lhes foi ensinada uma inflexão morfológica ao nível do género - novel gender morphological inflection.	Crianças;	Cada participante do estudo teve que completar até quatro sessões individuais. Dependendo da preferência dos pais, as sessões foram realizadas nas casas das crianças, escolas ou creches, no espaço mais silencioso disponível.	Os participantes foram aleatoriamente designados para um grupo de tratamento: o Grupo Dedutivo ou o Grupo Indutivo. Dentro de cada faixa etária, os grupos Dedutivo e Indutivo. Cada sessão experimental compreendia uma tarefa de ensino, uma "teaching probe" e uma prova de generalização. Todas as sessões, exceto a Sessão 1, incluíram um teste de manutenção. Para todos os participantes, a tarefa de ensino e as provas de aprendizagem foram apresentadas no computador portátil. Durante a tarefa de ensino era aplicada a nova	Em todas as faixas etárias, as crianças eram mais propensas a usar com sucesso a nova forma de género quando ensinadas usando o procedimento dedutivo do que quando ensinadas usando o procedimento indutivo. As análises dentro de cada faixa etária revelaram um efeito mais consistente para as crianças de 5 anos de idade, com efeitos menos consistentes nos outros grupos etários. Os resultados do estudo sugerem que crianças de 4 a 6 anos de idade, com habilidades cognitivas e de linguagem típicas, são capazes de	Não	Investigações futuras de instrução dedutiva devem incluir crianças com perturbações da linguagem com idades variadas, capacidades cognitivas e capacidades de linguagem para entender completamente

EUA

EUA (Minnesota)

	quando ensinado um procedimento de ensino explícito e dedutivo.					inflexão morfológica de género. Esta inflexão marca o sujeito sentencial (agente) no verbo (ação). No presente estudo, os finais -pa e -po foram usados para marcar o verbo da frase para um sujeito da frase feminino ou masculino. A regra do feminino e do masculino era diferente para cada um dos grupos. Nas sessões de modelagem e reformulação, após o quinto modelo ou oportunidade de reformulação, os participantes do grupo Dedutivo receberam a seguinte instrução: "Quando for menino, adiciona -po (-pa) no final. Quando for menina, adiciona -pa (-po) ao final". A apresentação da regra de orientação ou declaração de preenchimento foi a principal distinção entre os grupos de estudo indutivo e dedutivo.	utilizar um procedimento de ensino de linguagem dedutiva ao aprender uma nova inflexão de género. Evidências também sugerem que esse efeito é impulsionado pela capacidade de linguagem expressiva e receptiva.	a generalização dos resultados atuais.	
S45	Investigar o efeito de uma larga intervenção da narrativa num grupo de crianças do pré-escolar incidindo nas competências de linguagem a fim de explorar as questões de eficácia do tratamento e resposta diferencial à intervenção.	2015 ERIC Journal of Early Childhood Research Spencer, T.; Petersen, D.; Slocum, T.; Allen, M.	71 crianças do pré escolar. Algumas delas falavam mais que 1 língua.	Intervenção ao nível da narrativa.	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa → Crianças e professores. Os que iriam aplicar o método de intervenção tiveram treino.	A intervenção ocorreu durante 3 semanas (12 sessões). As crianças foram divididas em 2 grupos: o grupo de tratamento e o grupo de controlo. Nos dois grupos, a linguagem narrativa e a compreensão dos participantes foram avaliadas antes da implementação do programa com o grupo de tratamento (pré-teste), imediatamente após a conclusão da fase de tratamento de 3 semanas (12 sessões) (Pós-teste) e depois novamente após um período de 4 semanas sem tratamento (follow-up). A intervenção da narrativa envolveu o professor a ler livros de histórias em voz alta e fazer questões factuais e inferenciais sobre a história, às crianças. Os professores	Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de tratamento e comparação nas medidas de reconto e compreensão da história. No entanto, a intervenção não afetou a produção de histórias pessoais. Isto pode ser explicado pelo facto de a intervenção ter sido implementada numa dose baixa e não foram realizados ensinamentos diretos ou práticas de reconto de histórias pessoais. A intervenção narrativa de baixa intensidade aplicada a um grande grupo de crianças foi eficaz e pode servir como uma intervenção direcionada para utilizar dentro das salas do jardim de infância.	Sim (4 semanas depois)	Pesquisas futuras devem incluir não apenas as entrevistas aos pais como também avaliações diretas das competências linguísticas de crianças que falam duas línguas de forma a poderem caracterizar melhor esta população.

S46	<p>Pamplona, M. C., Silis, S. C., Ysunza, P. A., & Morales, S. (2015). Metacognitive strategies for enhancing language development in children with cleft palate. <i>European Journal of Plastic Surgery</i>, 38, 377–384. https://doi.org/10.1007/s00238-015-1094-1</p>	<p>Estudar estratégias metacognitivas para melhorar o desenvolvimento linguístico de crianças com fenda palatina.</p>	2015	Academic Search Complete	European Journal of Plastic Surgery	Pamplona, M. C.; Silis, S. C.; Ysunza, P. A.; Morales, S.	26 crianças com fenda palatina unilateral. Idades entre os 5 e 8 anos. Média de idades de 6 anos e 4 meses.	Intervenção ao nível de competências linguísticas	Paradigma Positivista → Metodologia quantitativa → Experimental	Terapeutas da Fala.	<p>Ambos os grupos receberam 20 sessões de Terapia da Fala com o objetivo de estimular linguagem e corrigir erros articatórios de compensação.</p> <p>Todas as sessões tiveram a duração de 45 minutos, 2x por semana, durante 10 semanas.</p>	<p>As 26 crianças foram divididas em dois grupos. Ambos os grupos beneficiaram de tratamento com estratégias de rotina previamente informadas usadas para melhorar competências de linguagem. As crianças do grupo ativo foram expostas a estratégias metacognitivas.</p> <p>As crianças foram avaliadas antes e depois do estudo ao nível da articulação, linguagem e voz. Além disso, foi avaliada a organização linguística através da interação criança/TF gravada durante 30 minutos.</p>	<p>Todas as crianças mostraram melhorias significativas depois da intervenção, apesar dos diferentes métodos e estratégias utilizados em cada grupo.</p> <p>As crianças do grupo ativo mostraram mais melhorias quando comparadas com o grupo de controlo.</p> <p>O tratamento de erros articatórios de compensação em crianças com fenda palatina não parece suficiente para promover o desenvolvimento linguístico e articulatorio.</p>	Não	<p>Aconselham futuros estudos ao nível da intervenção em linguagem e articulação para crianças com fenda palatina.</p>	México
S47	<p>Multilevel Analysis of Multiple-baseline Data Evaluating Precision Teaching as an Intervention for Improving Fluency in Foundational Reading Skills for at Risk Readers</p>	<p>Avaliar o impacto de um programa de ensino preciso, com resposta Tier 2, tendo como alvo a fluência em leitores de risco do pré-escolar.</p>	2016	Scopus	Exceptionality: A Special Education Journal	Brosnan, J.; Moevaert, M.; Newsome, K. B.; Healy, O.; Heyvaert, M.;	35 crianças do JI entre os 5.5 e os 7.3 anos (média de 6.3 anos).	Programa de intervenção.	Paradigma Positivista → Metodologia quantitativa → Experimental	Investigadores.	<p>A duração varia entre 2 a 13 semanas... (ver tabela 1 do artigo).</p>	<p>Os participantes tomaram parte em diferentes combinações de MBD (multiple baseline design): 12 tiveram numa MMBD, 21 em 2 MBD e 2 em 3 MBD.</p> <p>Os 3 MBD têm focos diferentes: consciência fonémica; som das letras; e descodificação de palavras.</p> <p>Rastreios iniciais.</p>	<p>Os resultados mostram evidência inicial da eficácia do programa de precisão do professor para crianças em risco de dificuldades de leitura. Os quadros de resposta à intervenção querem programas de intervenção que incluam prática baseada na evidência, um sistema para monitorização do progresso, regras de decisão, e fazer escolhas de dados sobre os progressos, sendo que este programa contém todas estas condições.</p> <p>Este artigo mostra que os efeitos do programa podem permanecer 9 meses depois do treino.</p>	Sim	<p>Analisar a contribuição relativa de cada elemento para os resultados da intervenção.</p> <p>Foco na generalização.</p> <p>Testar a intervenção com equipas de investigadores diferentes em contextos culturais diferentes.</p>	EUA

S48	<p>Oral language skills intervention in pre-school—a cautionary tale</p>	<p>Estudo que avalia a eficácia de um programa de intervenção em linguagem para crianças pré-escolares identificadas com baixas competências de linguagem.</p>	<p>2017 ERIC</p>	<p>International Journal of Language & Communication Disorders Haley, A.; Hulme, C.; Bowyer-Crane, C.; Snowling, M.; Frickle, S.</p>	<p>Estudo realizado em 13 creches. Em cada berçário, oito crianças, com o pior desempenho ao nível da linguagem foram selecionadas para participar. 103 crianças participaram no estudo. Média de idades: 3 anos.</p>	<p>Intervenção ao nível da linguagem oral com o programa The Nursery LAR intervention.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Crianças. Psicólogos. Assistente de ensino.</p>	<p>As crianças foram divididas em 2 grupos: o grupo de intervenção e o grupo de controlo. O programa consiste em três sessões de grupo de 20 min por semana durante 15 semanas (ou seja, 45 sessões de intervenção, total de 15 horas).</p>	<p>As crianças foram avaliadas antes da intervenção (pré-teste) e após a intervenção, num período máximo de 3 semanas. (pós teste). Os testes foram realizados por psicólogos. A intervenção foi manual. Cada sessão incluiu os seguintes componentes: introdução, jogo de escuta, vocabulário, narrativa e plenário. O programa foi realizado por um assistente de ensino (TA) selecionado por cada creche que recebeu treino prévio pela equipa do estudo.</p>	<p>Os resultados iniciais revelaram diferenças significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo ao nível do vocabulário ensinado mas não existiu generalização para as medidas de linguagem padronizadas. A intervenção não produziu melhorias estatisticamente significativas nas habilidades relacionadas à leitura precoce das crianças. O estudo sugere que uma intervenção, de duração moderada e alta, para pequenos grupos de crianças em idade pré-escolar constrói com sucesso o conhecimento do vocabulário, mas não generaliza para áreas de linguagem não ensinadas. Os resultados apontam para uma precaução quanto à implementação de intervenções linguísticas de duração moderada em ambientes pré-escolares.</p>	<p>Não</p>	<p>Pesquisas futuras devem ser direcionadas para compreender a melhor maneira de promover a mudança na linguagem oral, concentrando-se não apenas em programas especificamente direcionados, mas também no ambiente de linguagem dos ambientes pré-escolares.</p>
S49	<p>Caesar, L. G., & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. <i>Child Language Teaching and Therapy</i>, 30(3), 317–336.</p>	<p>Estudo piloto que examinou a viabilidade de uma parceria escola-casa para melhorar as habilidades de alfabetização em crianças pré-escolares de trabalhadores rurais migrantes</p>	<p>2014 ERIC</p>	<p>Child Language Teaching and Therapy Caesar, L.; Nelson, N.</p>	<p>19 crianças bilingues entre os 2 anos e 9 meses e os 5 anos e 2 meses filhas de de agricultores migrantes.</p>	<p>Programa de intervenção com vista a melhorar competências emergentes de alfabetização. A intervenção previa uma linguagem colaborativa entre escola e casa usando então o programa de</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia qualitativa →</p>	<p>Crianças; Pais; Terapeutas da fala (administração dos testes).</p>	<p>Estudo realizado durante sete semanas com a primeira e última semanas dedicadas ao pré e pós-teste. A intervenção propriamente dita foi realizada durante 5 semanas, 2</p>	<p>As crianças foram divididas em 2 grupos: o grupo de controlo e o grupo experimental. Pré-teste antes da intervenção e pós-teste duas semanas após a intervenção usado para quantificar as mudanças nos conceitos de alfabetização emergente das crianças e nas competências narrativas da linguagem oral em espanhol e inglês.</p>	<p>Os resultados indicaram aumentos significativos nas pontuações do pré e pós-teste de inglês e espanhol para o grupo experimental, mas não para o grupo de controlo no conhecimento alfabético e impresso. As taxas de participação dos pais (medidas por submissões de desenhos semanais) excederam os 90%. Esses resultados sugerem que a integração de conteúdo criado pelos pais em atividades de intervenção em sala de aula pode ser viável tanto em termos de envolvimento dos pais quanto de</p>	<p>Não</p>	<p>Sem sugestões</p>

Reino Unido

EUA

<p>https://doi.org/10.1177/0265659013513028</p>	<p>que falam espanhol.</p>		<p>intervenção SALSA (Apoiando a Aquisição de Linguagem e Alfabetização através de Atividades Escolares em Casa).</p>	<p>vezes por semana.</p>	<p>A intervenção foi projetada para investigar se o uso de conteúdo criado em casa como base para uma atividade de intervenção em sala de aula era viável em termos de envolvimento e participação dos pais, e se resultaria na melhoria das competências emergentes de alfabetização das crianças.</p>	<p>desenvolvimento emergente de habilidades de alfabetização de crianças.</p>							
<p>S50</p>	<p>Parent-Implemented Social-Pragmatic Communication Intervention: A Pilot Study</p>	<p>Estudo piloto que investigou a viabilidade e a eficácia de um programa de treino e orientação de pais em casa sobre o uso de estratégias de ensino naturalista e visual por pais de crianças com síndrome de down, a fim de promover e melhorar as competências de comunicação social e pragmáticas dessas crianças.</p>	<p>2014 ERIC</p>	<p>Hamhill Institute on Disabilities Mendan, H., Angell, M., Stoner, J., Daczewitz, M.</p>	<p>5 famílias com filhos com T21; 5 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.</p>	<p>Programa de treino sobre o uso de estratégias de ensino naturalista.</p>	<p>Paradigma construtivista → Metodologia qualitativa →</p>	<p>Crianças; Pais; Treinadores/coaches.</p>	<p>As intervenções entre os pais e os filhos tinham a duração de cerca de 15 minutos e eram gravadas por vídeo.</p>	<p>Pediu-se a cada família que identificasse um dos pais como o principal intervencionista e o pai /mãe recebia treino e <i>coaching</i> para realizar a intervenção com o seu filho. O estudo incluiu 11 fases. Inicialmente cada um dos pais intervencionistas tinha um treino de estratégias de ensino naturalista individualizado de 45 a 60 min. Depois disso os pais tinham sessão de <i>coaching</i> cerca de 2 a 3 vezes por semana. Nessa altura os pais eram convidados a realizarem uma intervenção de 15 minutos com os filhos e o <i>coach</i> observava essa interação. Após a intervenção o <i>coach</i> convidada os pais a refletir sobre a sessão e fornecer <i>feedback</i> sobre o uso das estratégias de ensino pelos pais.</p>	<p>Os resultados sugerem que os pais e filhos beneficiaram da intervenção. Os pais aprenderam as novas estratégias de ensino, implementaram-nas com alta fidelidade e ficaram satisfeitos com os procedimentos e resultados de intervenção. Além disso, os pais relataram melhoria nas habilidades de comunicação social-pragmáticas dos seus filhos.</p>	<p>Não</p>	<p>Pesquisas futuras devem replicar o estudo atual e examinar a eficácia da intervenção num estudo em grande escala com mais famílias que representam uma ampla gama de diversidade (por exemplo, estatuto socioeconómico, o género do intervencionista (pai/mãe), incapacidade da criança e localização geográfica).</p>
<p>S51</p>	<p>Phonological Awareness Program: A longitudinal study from</p>	<p>Avaliar o efeito de um programa de treino de consciência fonológica em crianças desde o</p>	<p>2015</p>	<p>Directory of Open SHS Web of Ferraz, I., pocinho,</p>	<p>Em 2005, a amostra incluiu 256 crianças do pré-escolar: Grupo Experimental</p>	<p>Programa de intervenção ao nível da consciência fonológica.</p>	<p>Paradigma positivista →</p>	<p>Crianças e professores (administradores do programa).</p>	<p>O Grupo Experimental foi submetido a oito sessões de intervenção. As sessões eram</p>	<p>As crianças estavam divididas em 2 grupos: o grupo experimental e o grupo de controlo. O Grupo Experimental foi submetido ao treino de consciência fonológica</p>	<p>Uma primeira avaliação feita em 2006 sobre os efeitos do programa no final da educação pré-escolar revelou que o Grupo Experimental apresentou melhorias significativas quando comparado ao Grupo de</p>	<p>Sim</p>	<p>Sem sugestões</p>
<p>EUA</p>	<p>Portugal</p>												

	Preschool to 4th Grade	pré-escolar até ao 4º ano.		(132 crianças) e Grupo de Controlo (124 crianças). Em 2011, a amostra incluiu 221 crianças do 4º ano: grupo Experimental (117 crianças) e grupo de Controlo (104 crianças).			semanais e duravam cerca de 30 minutos. A intervenção durou aproximadamente 2 meses.	em 2005. Os dados foram obtidos entre os meses de outubro de 2005 e maio de 2006. Esta pesquisa inclui as seguintes fases: (1) aplicação do pré-teste (Teste de Avaliação da Consciência Fonológica - Formulário A) para o Grupo Experimental e Grupo de Controlo; (2) implementação do Programa de Treino em Consciência Fonológica para o Grupo Experimental; (3) implementação do pós-teste (Teste de Avaliação da Consciência Fonológica - Formulário B) para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental). O pós teste foi aplicado dois meses após a implementação do programa em ambos os grupos. No final do 4º ano do ensino básico (2011) os pesquisadores analisaram os resultados dos Testes Nacionais de Avaliação realizados por todos os participantes.	Controlo nas dimensões consideradas. Em 2011, o Grupo Experimental apresentou o Teste Nacional de Matemática com resultados mais significativos quando comparado ao grupo de controlo. O Teste Nacional de Português do Grupo Experimental apresentou melhores resultados que o do Grupo de Controlo, mas não de forma significativa. Estes resultados parecem indicar que o Programa de Consciência Fonológica pode trazer benefícios e prevenir o fracasso escolar a longo prazo.		
S52	Pilot implementation of an Alternate Service Delivery Model for Young Children with Severe Speech and Expressive Language Delay	Determinar a viabilidade de um modelo alternativo de prestação de serviços e implementação do programa "Let's Start Talking".	2017 Scopus	10 pais/filhos As crianças tinham níveis de linguagem receptiva dentro do esperado mas dificuldades significativas na expressão.	Programa de Intervenção.	Paradigma Positivista → Metodologia quantitativa → Não experimental	6 TF's e 1 assistente de perturbação da comunicação com a devida preparação. 2 sessões por semana durante 8 semanas. Duração de 45 minutos.	Sessões de avaliação e intervenção. Prática em casa entre as sessões. Os pais tiveram uma reunião com o TF, sem as crianças, para preencher questionários. Os pais foram informados/capacitados. Avaliação pré e pós intervenção.	A maioria das medidas de imitação de palavras mostrou mudanças na maioria das crianças. Os pais notaram que as crianças produziram novas vogais e consoantes e usaram-nas em diferentes tipos silábicos. O projeto piloto demonstrou que os TF's têm que adaptar as expectativas para a aprendizagem dos pais com base nas suas competências iniciais.	Não	Analisar o custo-benefício de acrescentar mais 4 sessões de tratamento pais/filhos. Combinar vogais e consoantes (...)
S53	Preschool Children's Use of Thematic Vocabulary During Dialogic Reading	Comparar, através do delineamento de tratamentos alternativos adaptados, o uso expressivo de vocabulário	2016 ERIC	3 crianças entre os 3 e os 4 anos que recebiam serviços da educação especial.	Intervenção baseada em dois métodos: Leitura Dialógica (DR), uma intervenção de leitura de livros	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças. Assistentes graduados.	A intervenção foi realizada 2 vezes por dia durante 5 dias ao longo de 2 semanas. Antes da intervenção foi administrado um teste para avaliar o vocabulário receptivo e expressivo. O <i>design</i> foi reproduzido em dois temas da primeira infância. Para cada tema, cinco palavras do vocabulário foram aleatoriamente designadas	Os resultados sugerem que ambos os métodos aumentaram o uso de vocabulário alvo pelas crianças e foram igualmente eficazes para aumentar o uso expressivo do vocabulário temático por crianças pré-escolares com dificuldades.	Não	Os pesquisadores devem explorar com quem e em que condições cada intervenção é mais eficaz. Os pesquisadores também podem

Canadá

EUA

and Activity-Based Intervention	temático em crianças do pré-escolar com atrasos de desenvolviment o durante a leitura dialógica, uma intervenção compartilhada de leitura de livros e, um método de ensino naturalista baseado em jogos.	compartilhada e Intervenção Baseada em Atividades (ABI), um método de ensino natural baseado em jogos.	para Leitura Dialógica, Intervenção Baseada na Atividade, ou uma condição de controle.	querer considerar a adição de uma medida de conhecimento de definições em estudos futuros.
			Durante as sessões de DR, a criança sentou-se no chão ao lado do assistente ou no colo do assistente. As sessões da ABI aconteceram no chão com os brinquedos entre a criança e o assistente. Os materiais incluíam livros e brinquedos para três temas (consultório médico, mercearia e bombeiro).	
			Na DR, o leitor concentra-se em fotos	
			dentro do livro e realiza diversos tipos de questões. Na ABI, o professor fornece oportunidades de aprendizagem incorporadas durante rotinas, atividades conduzidas por professores e atividades iniciadas por crianças.	

S54	Promotion of Syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention	Testar a viabilidade e potencial eficácia da intervenção sintática.	2014 ERIC	Child Language Teaching and Therapy 1	Phillips, B. M.	Crianças com elevado risco de dificuldades de compreensão leitora. Idades entre os 40 e 101 meses.	Programa de Intervenção.	Paradigma Sociocritico → Metodologia mista → Investigação-Ação	9	"paraprofissionais" treinados, ao invés de terapeutas da fala. A ideia é verificar que as intervenções não necessitam de especialistas e até podem ser consideradas mais "escaláveis". Tinham grau de bacharelato ou mestre e alguma experiência de ensino e	12 semanas com sessões de 20 minutos por dia, 4 dias por semana, num total de 4 horas por unidade. Crianças em grupos de 4 elementos.	354 crianças foram submetidas a rastreio para inclusão no estudo. O rastreio foi feito por avaliadores treinados. Posteriormente, foram avaliadas para duas medidas: sintaxe e compreensão auditiva. O pré e pós teste foi realizado numa ou duas sessões individuais.	Os resultados parecem indicar que a intervenção modular ao nível da sintaxe no suporte à linguagem e desenvolvimento da compreensão auditiva é eficaz para crianças de alto risco. Um resultado complementar positivo relaciona-se com o facto de que os profissionais que realizam a intervenção, que não são TF's, podem implementar uma intervenção estruturada com elevada fidelidade.	Não	Testar esta intervenção combinada com programas direcionados para a descodificação e vocabulário para determinar se esta abordagem compreensiva maximiza os progressos na compreensão leitora. Garantir o impacto a longo prazo da intervenção e se os efeitos são
-----	---	---	-----------	---------------------------------------	-----------------	--	--------------------------	--	---	---	--	--	---	-----	---

EUA

						receberam formação préia (workshops, etc.)			generalizáveis para contexto de compreensão de linguagem oral e escrita.		
S55	Small-Group Phonological Awareness Training for Pre-Kindergarten Children with Hearing Loss Who Wear Cochlear Implants and/or Hearing Aids	Encontrar recursos de intervenção em consciência fonológica para crianças no pré-escolar com perda auditiva que poderiam facilitar o domínio das competências de consciência fonológica comparáveis com crianças sem perda auditiva.	2016 ERIC Deafness & Education International Werfel, K. L.; Douglas, M.; Ackal, L.	9 crianças com perda auditiva.	Intervenção.	Professores da turma	5 minutos de atividades de consciência fonológica + 5 minutos de conhecimento da letra. Portanto, cerca de 15 minutos por dia de intervenção, 4 dias por semana.	As competências de literacia precoce das crianças foram avaliadas no início do pre-kindergarten.	As crianças neste estudo foram capazes de entrar no kindergarten com competências que, geralmente, excedem as expectativas mínimas do nível de entrada face aos seus pares sem perda auditiva. A intensidade do programa parece ser suficiente para melhorar competências de consciência fonológica de crianças com perda auditiva. Professores viram um ganho substancial nas competências de consciência fonológica ao longo do ano do pre-kindergarten.	Não	Talvez as crianças com perda auditiva sejam mais capazes para assistir à análise dos sons no início das palavras do que no final. Futuros estudos devem verificar esta hipótese. Comparar abordagens de intervenção. Fazer follow-up. Incluir grupos maiores, crianças com perda auditiva com atraso, etc.
S56	Storytelling intervention to improve the narrative skills of bilingual children coming from low socio-economic status	Investigar a competência narrativa de crianças bilingues de <i>status</i> socioeconómico baixo antes e depois de serem envolvidas em 14 semanas de atividades de conto de histórias.	2019 Scopus Early Child Development and Care Temiz, Z.	15 crianças de nível socioeconómico baixo, sem nenhuma perturbação. Idade entre 58 e 64 meses com média de 61 meses.	Intervenção (leitura de livros e atividades associadas).	Investigador	14 semanas, 2x por semana. Sessões de 30 minutos.	Foram selecionados os participantes. O investigador observou 3 atividades diferentes de conto de histórias - acesso a poucos livros e de pouca qualidade. Programa com intervenção semanal.	Crianças bilingues de baixo nível socioeconómico parecem precisar de um suporte mais extensivo para melhorar as suas competências de linguagem turca. Uma das formas mais efetivas de apoiar as crianças nas suas competências linguísticas lacunares é providenciar-lhes a leitura de livros e atividades de reconto de histórias.	Não	Sem sugestões

EUA

Turquia

			(Grupo de controle de 16 crianças.)								
S57	Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development	2015 Science Direct Early Childhood Research Quarterly	Cabell, S.; Justice, L.; McGinty, A.; DeCoster, J. 44 educadores e 297 crianças entre os 4 e os 5 anos.	Os professores foram convidados a fazer parte de um Programa de desenvolviment o profissional.	Paradigma construtivista → Metodologia qualitativa →	Crianças e educadores	Todas as sessões foram condensadas em duas oficinas de um dia realizadas no outono e inverno do ano letivo.	Os dados incluíram observações em sala de aula de atividades de pequenos grupos e avaliações diretas das competências de vocabulário das crianças. Os professores enviaram vídeos com uma atividade pré-especificada de 20 minutos, quinzenalmente, ao longo do ano escolar. Os professores foram instruídos a envolver-se ativamente nas brincadeiras das crianças e, para os professores do programa, usarem estratégias de responsividade sobre as quais estavam a aprender no mesmo programa. As medidas diretas das competências de vocabulário das crianças foram administradas no outono e na primavera do ano letivo.	Os resultados indicaram que o desenvolvimento profissional aumentou a participação de professores e crianças em conversas "multi-turn", conversas iniciadas por crianças e uso de estratégias pelos professores. Além disso, conversas professor-criança com uma alta concentração de licitações e extensões de professores foram associadas positivamente com os ganhos de vocabulário das crianças.	Não	Pesquisas futuras devem procurar identificar os métodos ideais para examinar até que ponto estas intervenções têm impacto sobre o resultado proximal das conversas professor-criança. EUA
S58	Teaching Low-Income Spanish-Speaking Caregivers to Implement EMT en Español with Their Young Children with Language Impairment: A Pilot Study	2018 Academic Search Complete American Journal 136 of Speech-Language Pathology	Peredo, P.; Zelaya, M.; Kaiser, A. 3 famílias com crianças com perturbações da linguagem participaram no estudo. Crianças com idades entre os 32 e os 39 meses, de língua espanhola e a residir nos EUA.	Intervenção de linguagem naturalista baseada em evidências. (EMT – é o nome do programa).	Paradigma construtivista → Metodologia qualitativa →	Crianças, pais, psicólogo e estudante de mestrado educação especial.	As sessões de intervenção tinham uma duração de cerca de 45 e 60 min. O número total de sessões de intervenção foi de 20 a 25.	Todas as sessões foram realizadas em casa das crianças e na língua espanhola. Toda a linha de base, intervenção e sessões de acompanhamento foram gravadas em vídeo, transcritas e codificadas. O programa de treino utilizou a abordagem instrucional <i>Teach-Model-Coach-Review</i> para ensinar estratégias de apoio ao desenvolvimento da linguagem infantil em espanhol.	Os cuidadores aumentaram o uso de trocas de turnos, conversas – alvo, expansões e um procedimento de elicitación de comunicação após o treino em cada competência específica. Além disso, os cuidadores generalizaram o aumento do uso de trocas de turno e direcionaram a conversa para uma atividade não treinada durante o período de intervenção e mantiveram este comportamento 1 mês após a conclusão da intervenção. Dois dos três cuidadores generalizaram o uso de expansões, e um cuidador generalizou o uso de um procedimento de elicitación de	Sim (1 mês após a intervenção)	Mais pesquisas são necessárias para determinar a eficácia da intervenção. Mais estudos são necessários para determinar quais os níveis de estratégias EMT em Espanhol que estão relacionados com os resultados da linguagem infantil. EUA

						<p>comunicação. Todas as 3 crianças demonstraram aumentos na produção total de palavras espontâneas.</p> <p>Os cuidadores falantes de espanhol conseguiram</p> <p>implementar estratégias de ensino de línguas naturalistas com os seus filhos com dificuldades de linguagem numa intervenção de curto prazo.</p>	
<p>S59</p> <p>Teaching Vocabulary to Preschool Children with Hearing Loss</p>	<p>Comparar três condições de instrução de vocabulário com crianças do pré-escolar com perda auditiva.</p>	<p>2016 ERIC Exceptional Children Lund, E.; Douglas, M.</p>	<p>9 crianças com perda auditiva participaram no estudo. Idades: entre 53 a 68 meses.</p> <p>Intervenção para aprendizagem de vocabulário infantil.</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa ↑ 4 Professores com perda auditiva implementaram o programa.</p>	<p>As crianças participaram de todas as três condições (instrução direta, rotulagem de acompanhamento, exposição incidental) que faziam parte da intervenção, todos os dias.</p> <p>Cada criança não passou mais do que 15 min em qualquer uma das condições.</p> <p>Em cada semana, cada uma das condições fornecia intervenção para uma lista de 10 palavras desconhecidas, de tal forma que cada criança era exposta a 30 novas palavras a cada semana.</p> <p>Na instrução direta a intervenção incluiu três etapas sequenciais: (a) uma introdução às palavras, (b) prática receptiva, e (c) prática expressiva.</p> <p>Na rotulagem de acompanhamento o professor segue a direção da criança no jogo, embora seja ele a organizar o ambiente para incluir itens limitados. Na última condição Os professores foram instruídos a colocar figuras ou objetos de cada palavra desconhecida na lista de</p>	<p>Os resultados indicam que os participantes aprenderam a maioria das palavras na condição de instrução explícita e direta e o menor número de palavras na condição de exposição incidental. Estes resultados não são consistentes com algumas recomendações atualmente feitas para os educadores.</p> <p>Não</p>	<p>Estudos futuros devem considerar,</p> <p>por exemplo, como crianças com perda auditiva usam novas palavras em contextos funcionais. Além disto devem ter como objetivo o desenvolvimento de recomendações consistentes com práticas que aceleram a aprendizagem.</p> <p>EUA</p>

	<p>The Effects of Interactive Storybook Reading With Preschoolers Who Are Deaf and Hard-of-Hearing</p>	<p>Replicar e ampliar um estudo anterior de intervenção através da leitura de contos de fadas interativos (ISR).</p>	<p>2017 ERIC</p>	<p>Hammill Institute on Disabilities Trussell, J.; Dunagan, J.; Kane, J.; Casciofi, T.</p>	<p>2 turmas com crianças do pré escolar com diagnóstico de surdez e com deficiência auditiva. 5 crianças de uma turma e 6 da outra. 11 crianças no total.</p>	<p>Intervenção - Leitura interativa de livros de histórias (ISR).</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Professores que tiveram formação para implementar a intervenção; Crianças.</p>	<p>O ISR foi implementado entre 15 a 20 minutos por dia, 4 dias por semana, durante aproximadamente 3 semanas.</p>	<p>Os professores implementaram o ISR em duas turmas diferentes ao longo da mesma linha do tempo. As duas salas de aula seguiram diferentes filosofias de comunicação, LSL (escuta e linguagem falada) e TC (comunicação total). A ISR envolve as crianças na aprendizagem do vocabulário ativo dentro de um contexto significativo e reflete a teoria da aprendizagem de Vygotsky (1978) mediada por uma outra mais instruída.</p>	<p>Os resultados indicaram uma relação funcional entre ISR e conhecimento expressivo de vocabulário de imagem para todos os participantes. Esta descoberta fornece evidências adicionais para apoiar este tipo de intervenção como uma estratégia eficaz de instrução de vocabulário para crianças e jovens com diagnóstico de surdez e com deficiência auditiva.</p>	<p>Não</p>	<p>Replicar este trabalho com populações adicionais às do estudo e incluir bilíngues. Considerar, também, a adição de uma componente de compreensão e generalização à intervenção ISR, bem como contrabalançar a ordem dos livros para controlar as ameaças internas à validade.</p>
<p>S61</p>	<p>The effects of narrative-based language intervention (NBLI) on spoken narrative structures in Persian-speaking cochlear implanted children: A prospective randomized control trial</p>	<p>Avaliar a eficácia do NBLI nos componentes da macroestrutura e microestrutura da narrativa em crianças com implante coclear que foram avaliadas num estudo experimental.</p>	<p>2018 ScienceDirect</p>	<p>International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology Peyman Zamani, Zahra Soleymani,</p>	<p>36 crianças com idades entre 5,5 e 7 anos.</p>	<p>Intervenção baseada em narrativas (NBLI).</p>	<p>Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →</p>	<p>Crianças Terapeutas da Fala</p>	<p>8 semanas; 24 sessões; 1h/sessão</p>	<p>3 grupos de 12 crianças cada. O grupo 1 participou em 24 sessões de 1 h de terapia do grupo NBLI. O Grupo 2 participou em 24 sessões particulares de 1 hora de instrução NBLI. O grupo 3 participou de 24 sessões TF convencionais (1 hora). Foi testada a capacidade dos participantes contarem histórias usando imagens da versão persa do teste <i>Language Sample Analysis</i>. Os resultados foram avaliados antes do tratamento (T0), após o tratamento (T1) e dois meses após o</p>	<p>Os grupos 1 e 2 apresentaram resultados significativamente melhores em relação ao Grupo 3 em todos os componentes da microestrutura da narrativa falada nos níveis T1 e T2 em comparação com T0, mas não foram observadas diferenças entre as abordagens NBLI. Todos os três programas de intervenção melhoraram significativamente a macroestrutura da narrativa falada em crianças com IC.</p>	<p>Sim (T2 - 2 meses após)</p>	<p>Futuras investigações são necessárias usando outras avaliações de componentes de macroestrutura e microestrutura da narrativa falada que forneçam oportunidades para entender melhor a extensão do efeito da NBLI na narrativa falada de</p>

											tratamento (T2) como acompanhamento.				crianças com implantes cocleares.
S62	The efficacy of implicit and explicit methods in language intervention	Investigar qual o método ou combinação de métodos prova ser mais eficaz no aumento de competências morfológicas nas crianças.	2017 Complementary Index Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (digs) Christina Kauschke, Janina Rath	29 crianças bilíngües (5 – 6 anos) adquirindo alemão como segunda língua.	Intervenção com base na abordagem patolingüística da intervenção em linguagem (PLAN).	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças bilíngües	2 semanas 10 sessões	As habilidades em número e marcação de género foram avaliadas num desenho pré e pós-teste. No primeiro estudo, as unidades de modelagem contendo as estruturas-alvo com alta frequência e enfoque foram apresentadas através de audiolivros. No segundo estudo, um grupo experimental recebeu unidades de modelagem exclusivamente, enquanto no outro grupo foi explicitado o ensino metalingüístico explícito da estrutura alvo.	Os resultados de ambos os estudos mostraram melhorias significativas em relação aos itens treinados e um efeito de generalização para itens não treinados. No segundo estudo, os ganhos foram comparáveis no grupo “modelagem pura” e no grupo “modelagem mais metalingüística”. Crianças bilíngües beneficiam com uma intervenção em linguagem de curta duração, uma vez que foram demonstradas melhorias para dois importantes paradigmas morfológicos do alemão. As abordagens de modelagem tomaram-se um método eficaz na intervenção de linguagem, enquanto a instrução metalingüística adicional não pareceu melhorar ainda mais os resultados de aprendizagem.	Não	Alemão, russo, turco, italiano, árabe, polaco, romeno, albanês e curdo.	O estudo deve ser entendido como um estudo piloto, que deve ser apoiado por estudos adicionais com amostras maiores.		
S63	The Impact of Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning (RECALL)	Investigar o impacto de RECALL (Leitura para envolver as crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem) sobre respostas e iniciações corretas e espontâneas de crianças pequenas com	2015 ERIC Hammill Institute on Disabilities Whalon, K.; Martinez, J.; Shannon, D.; Butcher, C.; Hanline, M.	4 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos.	Intervenção do RECALL - rotina de leitura compartilhada projetada para apoiar a participação e aprendizagem de crianças pequenas com PEA.	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças; técnico (intervencionista) e colega.	As sessões foram realizadas 3 dias por semana durante 2 meses e meio.	Pediu-se aos professores que selecionassem colegas que demonstrassem um comportamento social positivo e respondessem prontamente a perguntas para servir como parceiros interativos de leitura e modelos sociais. Em todas as condições do estudo, os livros eram de tamanho similar (aproximadamente 15 páginas) e foram lidos por 3 dias. Os livros eram de comércio popular apropriados à idade e continham (a	Após a intervenção, todas as quatro crianças participantes diminuíram a frequência de respostas incorretas e melhoraram gradualmente a resposta correta e espontânea às perguntas baseadas em fatos e inferências sobre o conteúdo da história. Além disso, três dos quatro participantes aumentaram a frequência das suas iniciações. Os resultados sugerem que crianças pequenas com PEA podem participar e beneficiar de intervenções de leitura compartilhada com apoio.	Não	EUA	Sondagens periódicas com um novo livro de histórias.		

S66	The use of reported speech in children's narratives: A priming study	Investigar os efeitos a longo prazo da preparação estrutural sobre o uso de orações indiretas de fala de crianças num contexto narrativo.	2015 ERIC	First Language Serratrice, L.; Hesketh, A.; Ashworth, R.	42 crianças entre os 5 e os 6 anos de idade.	Intervenção (eficácia da targeted input direcionados durante o relato da história).	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças; Trained researcher (pesquisador treinado); autor (responsável pelo treino).	A fase de treino foi realizada em 10 sessões durante duas semanas seguidas.	Pré teste e dois pós testes (uma semana depois e 10 semanas depois). Existiam duas condições neste estudo: a condição de fala indireta (IS) e a condição de fala direta (DS).	Durante a fase de treino, as crianças na condição de IS foram expostas a histórias contendo apenas exemplos de fala indireta e as crianças na condição de DS só ouviram histórias, incluindo "tokens" de fala direta. Durante os dois pós-testes, todas as crianças foram preparadas com histórias contendo apenas fala indireta; todas as crianças também participaram de uma sessão inicial de pré-teste, onde foram expostas a uma história que continha apenas fala direta e foram administrados testes padronizados de vocabulário recetivo e sintaxe expressiva. Três histórias foram usadas para as três sessões de teste; as 10 restantes foram utilizadas no treino.	Em cada condição, as crianças foram, portanto, expostas a 30 instâncias de fala direta ou indireta por história, para um total de 300 instâncias.	As crianças que, na fase de treino, eram preparadas com histórias que continham discurso indireto eram mais propensas a usar a fala indireta na sua própria história, recontada nas avaliações do pós-teste do que as crianças que haviam sido preparadas com histórias que incluíam fala direta. Com o tempo, todas as crianças produziram cláusulas de fala mais indiretas, independentemente da condição de treino.	Sim	Explorar mais detalhadamente os efeitos a longo prazo da manipulação de inputs, e a natureza das correlações linguísticas e cognitivas do priming estrutural em crianças para obter uma melhor compreensão dos mecanismos que promovem o desenvolvimento de conhecimento sintático complexo.
S67	Using audio script fading and multiple-exemplar training to increase vocal interactions in children with autism	O objetivo do presente estudo foi ensinar crianças pequenas com PEA a iniciar e a envolver-se em interações vocais na presença de múltiplos estímulos	2014	Social Sciences Citation Index Journal of Applied Behavior Analysis Garcia-Albea, E.; Reeve, S.; Reeve, K.;	4 meninos com PEA. 4-6 anos	4 meninos com autismo foram ensinados a iniciar uma conversa na presença de brinquedos através do uso de um roteiro e procedimento de "desvanecimento de script". O	Paradigma construtivista → Metodologia qualitativa →	4 crianças 1 investigador 3 assistentes	10%/sessão 2 semanas	Sessões de sondagem pré e pós-intervenção	A intervenção trouxe com sucesso interações de crianças com autismo sob o controle de estímulos relevantes no ambiente.	Sim, dois meses após o término.	Reino Unido	Estudos futuros podem beneficiar da mudança de brinquedos com mais frequência, mas usando brinquedos que pertençam à mesma categoria e para os quais os roteiros ainda	

usando *scripts* de áudio em brinquedos e de forma gradual retirar os mesmos.

treino com múltiplas categorias e exemplares de brinquedos foi utilizado para aumentar a probabilidade de generalização das interações vocais através de novos brinquedos.

seriam apropriados (por exemplo, diferentes tipos de bolas de futebol).

Futuros pesquisadores também devem investigar se a preferência pelos brinquedos usados no estudo pode afetar a resposta.

S68

Using Electronic Storybooks to Support Word Learning in Children with Severe Language Impairments

Testar livros de histórias eletrônicas como ferramenta para ajudar na aquisição de vocabulário em crianças com perturbação da linguagem.

2014
ERIC

Journal of Learning Disabilities
Smeets, D.; Dijken, M.; Bus, A.

Experiência 1: 29 crianças.
Experiência 2: 23 crianças.

Intervenção com livros eletrônicos.

Paradigma positivista →
Metodologia quantitativa →

Crianças

Experiência 1:
4 semanas
2 sessões por semana (total de 8 sessões)
10¹ por sessão

Experiência 2:
2 períodos de 4 semanas cada.
2 sessões por semana (total de 8 sessões)

Na Experiência 1, as crianças com perturbações graves da linguagem ouviram quatro *e-books* quatro vezes cada: (a) duas histórias foram apresentadas como vídeos com filmes, música e sons, e (b) duas histórias incluíram apenas ilustrações estáticas sem música ou sons. Duas outras histórias serviram como condição de controle.

A Experiência 2 foi projetada para examinar quais elementos nos livros de vídeo que interferem na aprendizagem de palavras: imagens de vídeo, música ou sons. Um total de 23 crianças de jardim de infância com perturbações graves da linguagem ouviu 8 livros de histórias quatro vezes cada um: (a) duas histórias estáticas sem música ou sons, (b) duas histórias estáticas com música ou sons, (c) duas histórias de vídeo sem música ou sons, e (d) dois livros de vídeo com música ou sons.

Os livros estáticos e de vídeo foram eficazes em aumentar o conhecimento de palavras desconhecidas, mas os livros estáticos foram mais eficazes.

Imagens de vídeo e ilustrações estáticas foram igualmente eficazes na aprendizagem de vocabulário.

Em crianças com perturbações graves da linguagem, a música de fundo interferiu na aprendizagem.

Não

Sem sugestões

Holanda

S69	Virtual intervention to improve storytelling ability among deaf and hard-of-hearing children	Melhorar a capacidade de contar histórias através de treino em organizar episódios de <i>script</i> temporais e contar as histórias que eles criaram.	2014 ERIC European Journal of Special Needs Education Eden, S.	65 crianças surdas e com deficiência auditiva com idade entre 4-7 anos, divididas em dois grupos: 42 intervenção tecnológica em realidade virtual (VR) e 23 intervenção pictórica.	Intervenção de três meses para melhorar a capacidade de contar histórias de crianças com perda auditiva total ou parcial através de treino em organizar episódios de roteiros temporais e contar as histórias que eles criaram.	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças 3 meses 1x/semana Investigadores 20'/sessão	Administração do teste de Guralnik a cada uma das crianças individualmente no seu jardim de infância por cerca de 20 min cada teste. No final da intervenção, após três meses, nova aplicação do mesmo teste.	As crianças demonstraram melhorias significativas na narração de histórias após a intervenção. No grupo VR, a melhoria foi muito mais significativa.	Não	Exige validação transcultural para generalizar resultados. O estudo sugere que haja um <i>follow-up</i> .	Israel (hebraico)
S70	Vocabulary Gains of Mono- and Multilingual Learners in a Linguistically Diverse Setting: Results From a German-English Intervention with Inclusion of Home Languages	Investigar, quantitativamente, o progresso na aprendizagem das suas línguas (alemão e inglês) que foi promovido pelo programa de intervenção.	2018 Directory of Open Access Journals Frontiers in Communication Festman, J.	22 crianças com idades dos 3 aos 9 anos. Grupo monolíngue – alemão (11). Grupo bilíngue/internacional (11), com 8 que não falavam inglês nem alemão, e 3 bilíngues.	Intervenção linguística baseada num conceito especificamente projetado para ambientes linguisticamente diversos.	Paradigma positivista → Metodologia quantitativa →	Crianças, pais, avaliadores 12 semanas	Os grupos foram sujeitos a um momento de avaliação teste (T1), duas semanas antes da intervenção e a um segundo momento de avaliação (T2) após a intervenção. Foram testadas a expressão e compreensão em alemão e inglês. Os pais também contribuíram para a avaliação das crianças antes e depois da intervenção. A intervenção baseia-se na aplicação do programa ("PROgramme for BI- and MUtilingual Children"; Festman and Rinker, 2014).	A intervenção impulsionou visivelmente a aprendizagem de palavras em todas as crianças. Os participantes alemães monolíngues alcançaram maiores pontuações em alemão no T2 em comparação com seus pares.	Sim (12 semanas após)	Sem sugestões.	Línguas:

