

Livro de Atas

VII INCLUDiT

VII Conferência Internacional para a Inclusão

I CTECA

I Conferência de Tecnologias de Apoio e Acessibilidade

Livro de Atas da INCLUDIT e CTecA

VII Conferência Internacional para a Inclusão
I Conferência de Tecnologias de Apoio e Acessibilidade

2023

Ficha técnica

Livro de Atas da INCLUDIT - VII Conferência Internacional para a Inclusão - e CTecA - I Conferência de Tecnologias de Apoio e Acessibilidade - 2023

Organizadores

Joana Sousa, Luís Vicente, Nuno Fragata Marques

Edição - Politécnico de Leiria | Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Local - Leiria

Data de publicação - 2023

Projeto gráfico - João Pinheiro

ISBN- 978-989-35497-1-1

DOI - <https://doi.org/10.25766/6241-9n98>

Comissão Organizadora

Carla Freire (CI&DEI, LIDA, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Catarina Mangas (CICS.NOVA, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Jaime Ribeiro (aTOPlab, ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria & CIDTFF, Univ. Aveiro, Portugal)

Jenny Sousa (CICS.NOVA, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Joana Sousa (ESEC, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Luís Vicente (aTOPlab, ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria, Portugal)

Nuno Fragata Marques (LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria, Portugal)

Sara Mónico Lopes (CI&DEI, CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria, APCEP, Portugal)

Comissão Científica

Adriana Brambilla (Universidade Federal da Paraíba/ Líder do GCET (Grupo de Cultura e Estudos em Turismo, Brasil)

Ana Isabel Ventura Lopes Ferreira (ESECD, Politécnico da Guarda, Portugal)

Carla Freire (CI&DEI, LIDA, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Carla Lopes (IT, ESTG, Politécnico de Leiria, Portugal)

Catarina Mangas (CICS.NOVA, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Célia Sousa (CICS.NOVA, CRID, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Cezarina Maurício (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Cláudia Martins (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Décio Guimarães (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF, Brasil)

Deodato Guerreiro (Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação (ECATI) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT))

Douglas Ferrari (Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil)

Eduardo Manzini (UNESP, Campus de Marília, Brasil)

Eva Navarro (Universidad de Valladolid, Espanha)

Fernando Magalhães (CRIA, CIEQV, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Filipe Santos (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Graça Seco (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Gustavo Roes Sanfelice (Universidade de Feevale, Brasil)

Helena Mesquita (Instituto Politécnico de Castelo Branco, CICS.NOVA, SHERU – Sport, Health & Exercise

Research Unit, Portugal)

Helena Reis (ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria, Portugal)

Henrique Manuel Pires Teixeira Gil (AGE.COMM – Politécnico de Castelo Branco, Portugal)

Hugo Menino (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e CI&DEI – IPLeia, Portugal)

Isabel Correia (Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Isabel Cuadrado Gordillo (Universidad de Extremadura, Espanha)

Isabel Piscalho (Politécnico de Santarém, Portugal)

Isabel Rebelo (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Itahisa Perez (Universidad de La Laguna, Espanha)

Jaime Ribeiro (aTOPlab, ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria & CIDTFF, Univ. Aveiro, Portugal)

Jenny Sousa (CICS.NOVA, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria Portugal)

Joana Sousa (ESEC, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Joakin Gairin (Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha)

Jorge Varela (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

José Amoroso (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

José Ignacio Herrera Rodriguez (Universidad Nacional de Educacion UNAE, Equador)

Jose Luis Gonzalez-Castro (Universidad de Burgos, Espanha)

José Vicente (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Liliana Arciniegas (Universidad del Azuay, Ecuador)

Luís Barbeiro (ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal)

Luisa Pimentel (ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal)

Loiane Orbolato (UNESP, Campus de Marília, Brasil)

Manuela Francisco (LE@D, Universidade Aberta, Portugal)

Marcelo Brites (ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria, Portugal)

Maria Antónia Barreto (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Maria de São Pedro Lopes (Politécnico de Leiria, Portugal)

María Gabriela Guillén Guerrero (Universidad Nacional de Educación, Equador)

Maria João Sousa Santos (PL, CIEC – Universidade do Minho, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

María Jose Rodríguez Conde (GRIAL, Universidad de Salamanca, Espanha)

Marta Nogueira (CIEQV, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Miruna Luana Miulescu (National Centre for Policy and Evaluation in Education, Bucharest, Roménia)

Neuza Santana (Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Nuno Fragata (LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria, Portugal)

Olga Santos (CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Patrícia Bassani (Universidade Feevale, Brasil)

Patrícia Dorneles (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Patricia Olmos Rueda (Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha)

Paula Cristina Ferreira (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Raúl Antunes (CIEQV, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Regina de Oliveira Heidrich (Universidade Feevale, Brasil)

Renato Bispo (LIDA – Laboratório de Investigação em Design e Artes, Politécnico de Leiria, Portugal)

Rita Cadima (CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal)

Rita Oliveira (DECA, Universidade de Aveiro, Portugal)

Rui Teles (NAID, Politécnico do Porto, Portugal)

Samuel Honório (Politécnico de Castelo Branco, Portugal)

Sandrina Milhano (CI&DEI, CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Sara Mónico Lopes (CI&DEI, CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria, APCEP, Portugal)

Susana Monteiro (Politécnico de Leiria, Instituto Jurídico Portucalense, Portugal)

Susana Nunes (Politécnico de Leiria & CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, Portugal)

Susana Olmos Migueláñez (GRIAL, Universidad de Salamanca, Espanha)

Susana Reis (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Nota introdutória

Respeitar para valorizar

A inclusão e o indivíduo são conceitos intimamente relacionados e fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa. A inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, origens, habilidades, ou diferenças, sejam parte integrante na sociedade de forma plena e tenham igualdade de oportunidades e acesso a recursos e serviços essenciais.

É no respeito pela diversidade, o combate ao preconceito e à discriminação, e ao empoderamento das pessoas para que possam alcançar seu pleno potencial que vimos a inclusão. Ela visa eliminar as barreiras sociais, culturais e estruturais que impedem a participação plena e efetiva de todos os indivíduos na vida social, econômica, política e cultural.

A palavra inclusão, surgindo associada a grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, imigrantes, refugiados, pessoas LGBTQIA+, entre outros, estende-se a todas as pessoas que enfrentam formas de exclusão ou discriminação. Sendo que, sempre que esta palavra surge, a mesma instiga à existência de exclusão.

O indivíduo, por sua vez, é a unidade básica da sociedade. Cada pessoa é única, com as suas próprias características, necessidades, desejos, habilidades e potencialidades. Reconhecer e respeitar o valor de cada indivíduo é fundamental para a construção de uma sociedade plena. Quando valorizamos o indivíduo, estamos a reconhecer a sua dignidade e importância, independentemente das suas diferenças.

Estas foram as premissas da conferência INCLUDIT VII e da CTecA I realizada no dia 18 de março de 2023 em dois espaços da cidade de Leiria - na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e no Mercado Santana. A conferência contou com sessões plenárias, paralelas e expositores de equipamentos e produtos de apoio.

A inclusão e o indivíduo caminham juntos, sendo a valorização do indivíduo a direção do respeito e do acolhimento. Ter uma voz e poder ser ouvido, caminhar para uma sociedade mais justa onde cada um tem a oportunidade de contribuir e participar plenamente, enriquecendo a diversidade e fortalecendo os laços sociais. A conscientização, a educação e a empatia são fundamentais nesse processo, por permitirem compreender as diferentes realidades e necessidades das pessoas.

Trabalhar a inclusão será trabalhar a favor da valorização do indivíduo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todas as pessoas são respeitadas, aceitas e valorizadas independentemente das suas características. Trabalhar para eliminar a discriminação, o preconceito e a exclusão social, permitindo que cada pessoa tenha igualdade de oportunidades e acessos, respeitando a diversidade, a igualdade de oportunidades, empoderando, criando acessibilidade, sensibilizando, influenciando políticas e ações. Vivemos realidades em que observamos diariamente o direito à igualdade a ser posto à prova. Trabalhem para um futuro que possa ser mais equitativo.

Acreditamos que o potencial humano e científico com o qual os autores nos brindaram conseguirá trazer esperança, novos horizontes e maior consciencialização e respeito pelo outro.

Agradecemos a todos os autores o seu contributo e partilha, sublinhando que os textos apresentados são da sua responsabilidade no que concerne ao conteúdo e à acessibilidade dos mesmos.

Partilhar projetos, testes e direções, valorizar cruzamentos, caminhos conjuntos e a disseminação de boas práticas e ações, são formas de criar acessibilidade, criar em acessibilidade, com todos e para todos. Através da tecnologia e da ação/interação humana.

*Joana Conde e Sousa
Luís Vicente
Nuno Fragata Marques*

Índice

<i>Nota Introdutória</i>	7
<i>. O museu com espaço potenciador de experiências imersivas</i> Rita Assunção	17
<i>. How can science museums contribute to the inclusion and acquisition of science capital for people with disabilities? A case study in a British museum</i> Gabriela Sehnem Heck, José Luís Ferraro, Pamela Woolner e Adam Goldwater	21
<i>. A integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: estudo de caso no Concelho de Montemor-o-Novo</i> Melissa Simões e Susana Sardinha Monteiro	29
<i>. Espaços e equipamentos para uma escola inclusiva</i> Ana Cação e Alcídia Bóia	37
<i>. Baixa Visão Adquirida Antes do Ingresso no Ensino Superior – Estudo de Caso</i> Inês Faria e Luís Vicente	41
<i>. As pessoas com deficiência e a prática de exercício físico em ginásios: estudo piloto sobre a perspectiva dos profissionais</i> Marta Nogueira, Hugo da Silva, Raúl Cândido, Carlota Cunha e Rogério Salvador	49
<i>. Inclusão e intergeracionalidade: o projeto “Gerações cruzadas - conviver e aprender”</i> Jenny Sousa, Miguel Mesquita e Ana Teresa Trincão Ferreira	53
<i>. Envelhecer na e com a comunidade, o caso da Geração a 2 Pautas</i> Vera Repolho e Sara Mónico Lopes	61
<i>. Segurança social e solidariedade: rendimento social de inserção e Constituição</i> Mário Barata	66
<i>. A evolução da tutela da pessoa com deficiência – um diálogo com as políticas públicas municipais de inclusão</i> Magda Rodrigues	73

. <i>Da exclusão à inclusão social: O caso do Parque Botânico de Vale Domingos</i> Rosália Coelho e Jenny Sousa	79
. <i>A mediação de conflitos enquanto meio de pacificação social e desenvolvimento comunitário</i> Ana Virginia Clementino Rodrigues Silva e Susana Sardinha Monteiro	89
. <i>A sustentabilidade social e a inclusão enquanto tendências socioculturais regionais: uma pesquisa exploratória</i> William Afonso Cantú e Lúcia Magueta	97
. <i>A Gratuidade e a evolução da Medicação para o VIH como Instrumento de Inclusão Social</i> José Vicente, Fernando Magalhães e Susana Loureiro	105
. <i>Remoção da homossexualidade da lista de doenças da OMS: direitos e liberdades LGBT</i> Fernando Magalhães, José Vicente e Susana Loureiro	115
. <i>SafeSteps - Obstacle detection system for Visually Impaired People</i> Luís Farinha, Pedro Simões, Carla Lopes, Carlos Simplício	123
. <i>Criação e Aplicação de Materiais Pedagógicos Inclusivos, no Ensino Básico, para Alunos com Cegueira ou com Baixa Visão</i> Sofia Rézio, Bento Cavadas, João Nogueira e Neusa Branco	129
. <i>Do livro ao audiolivro: Ouvidos que leem</i> Catarina Menezes, Leonel Brites e Marta Oliveira	137
. <i>Por outras palavras – ferramenta de combate ao estigma da deficiência visual</i> Sabrina Santos Rufino e Renato Jorge Costa Lopes Bispo	145
. <i>From a Patient Innovation Perspective: Design as a Tool to Improve Blind and Visual Impaired People Experience in Hospital Facilities</i> Raquel Marques, Maria João Jacinto, Eliana Santiago e Cláudia Pernencar	151
. <i>Buenas prácticas inclusivas en educación con perspectiva internacional</i> Thais Pousada, Marta Nogueira, Célia Sousa	159

. <i>Formar para incluir: um programa nacional de capacitação de formadores</i>	165
Isabel Piscalho, Susana Colaço, Lia Pappámikail, Marisa Correia, Inês Cardoso	
. <i>Avaliação do programa de inclusão no Ensino Superior: Estudo de caso no Politécnico de Leiria</i>	173
Luís Vicente, Ricardo Pocinho, Susana Olmos Migueláñez	
. <i>Nem menos, nem mais: leituras e escritas sustentáveis</i>	181
Cristina Nobre	
. <i>Orienta4VET: orientação vocacional na inclusão e promoção do sucesso</i>	187
Sandrina Milhano, Rita Cadima, Sara Mónico Lopes, Catarina Mangas	
. <i>O Modelo de Apoio à Vida Independente de Portugal: uma possibilidade de melhorar a educação inclusiva?</i>	195
Breogán Riobóo-Lois, Sabela Pérez-Martín	
. <i>CAA – Ferramenta promotora do acolhimento de alunos imigrantes</i>	203
Andreia Salvador, Ana Isabel Graça	
. <i>O desenvolvimento do pensamento computacional nos alunos com multideficiência</i>	211
Sandra Marina Garcia Gonçalves, Graça Maria de Sousa Carlos Morgado	
. <i>Cinco anos do Decreto-Lei 54/2018 nas escolas profissionais: conquistas e desafios</i>	217
Ana Fontes, Manuela Sofia Silva	
. <i>Cenário de aprendizagem sobre alimentação: identidade e tradição numa perspetiva de inclusão</i>	225
Ana Filipa Oliveira, Ana Rita Fragoso, Claudia Alexandra Martins, Maria Nazaré Coutinho	
. <i>Dislexia – percursos de leitura e intervenção</i>	233
Paula Cristina Ferreira, Maria Fernanda Estrela	
. <i>Inclusión invertida: Experiencias desde un título universitario de formación para personas con discapacidad intelectual</i>	239
Thais Pousada, Ana Laura Villar, Claudia Suárez, Lorena Pena, Alba Vila	

<i>. Diferencias de género en emociones y metas académicas en el contexto de la formación profesional.</i>	245
Sabela Pérez-Martín, Breogán Riobóo-Lois	
<i>. Comunicação Acessível: Educação para a diversidade e inclusão em projetos no ensino profissional</i>	253
Nuno Brito	
<i>. Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Recursos e Dificuldades da Família e de Professoras</i>	257
Eliza Silva, Maria Catarina Grande, Luciana Carla Elias	
<i>. As Comunidades de Aprendizagem como proposta para a inclusão social e académica de todos</i>	263
Ana Sofia Clemente Gonçalves	
<i>. Estratégias de ensino em contexto inclusivo nas Atividades de Tempos Livres: Relato de experiência com aluno com Perturbação do Espectro do Autismo</i>	267
Fernanda Silva, Milena Morais, Renata Willig, Maria Campos	
<i>. Duas inflexões sobre os estudos do capacitismo no Brasil</i>	275
Antônio Ferreira de Melo Júnior, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo	
<i>. A inclusão no Magistério Federal: as relações com a identidade profissional e profissionalização docente</i>	281
Laura Medeiros Souto, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo	
<i>. O impacto de metodologias ativas na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com necessidades específicas</i>	287
Ana Sofia Clemente Gonçalves	
<i>. Estratégias motivacionais como práticas de inclusão: Um estudo com professores portugueses</i>	293
Márcia Laranjeira, Maria Odília Teixeira	
<i>. Alargar a inclusão: reflexos na linguagem do percurso entre momentos temporais</i>	299
Luís Filipe Barbeiro	

<i>. Boas-práticas para o desenvolvimento de campanhas de comunicação eficazes na promoção de Espaços Comunitários Inclusivos</i>	307
Francisca Toledo Rocha Lourenço, Oksana Tymoshchuk e Rita Alexandra Silva Oliveira	
<i>. Para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia: criação de um objeto gráfico, tátil, disponibilizável para impressão 3D caseira</i>	317
Nuno Fragata Marques	
<i>. PROJETO [IN]MOVIMENTO: uma experiência de inclusão através da dança</i>	323
Marina Rodrigues, Magda Matias, Cezarina Santinho Maurício, Liliete Matias	
<i>. Cuidar desde o Início: um programa de qualificação para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância</i>	329
Isabel Piscalho, Helena Luís, Sónia Seixas, Gracinda Hamido	
<i>. Metodologias de criação participativa: plataforma para os Espaços Includi</i>	337
Catarina Dionísio, Carlos Santos e Daniel Freitas	
<i>. O processo de elaboração de um livro multiformato no âmbito da comunicação inclusiva no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, o MCCB</i>	341
Desirée Nobre Salazar, Francisca Ferreira Michelin, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa	
<i>. PCAM - Personal Computer Alternative Mouse</i>	347
Alisson Quito, Juan Marcillo, Carla Lopes, Carlos Simplício	
<i>. Aplicativo ALEA e o papel do mediador da leitura para crianças com autismo</i>	355
Viviane Cristina de Mattos Battistello, Lovani Volmer e Rosemari Lorenz Martins	
<i>. Tecnologias de apoio na perturbação do espectro do autismo: uma análise videográfica</i>	361
Jaime Ribeiro, Sara Sousa, Inês Jordão, Catarina Tomé e Mariana Santos	

O museu com espaço potenciador de experiências imersivas

Rita Assunção

Universidade Nova de Lisboa

O presente resumo, trata-se de uma discussão teórica, assente na análise da literatura, resultante das investigações académicas desenvolvidas no âmbito da minha investigação no Doutoramento em Estudos Artísticos – Arte e Mediações da Universidade Nova de Lisboa. Ao longo deste resumo, escrito na perspetiva da inclusão de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) – terminologia que veio substituir “deficiência mental/intelectual” – procurei debater a importância da arte imersiva nos museus, reforçando a ideia de que a arte faz parte integrante da educação de todos.

Num tempo como o nosso, em que tanto se fala de inclusão, temos assistido a um mundo cheio de contrariedade, de intolerância, de violência e falta de empatia pelo outro. Perante este enunciado, devemos ficar inquietos e intrigados. Este posicionamento permitirá termos uma postura analítica, como veremos adiante.

Quando pensamos nas pessoas com DID torna-se inevitável a referência à análise de Michel Foucault – *A história da Loucura* (1961) – sobre a loucura e as respostas terapêuticas, políticas e sociais de pessoas com doença ou deficiência mental ao longo de vários séculos. Historicamente, estas pessoas eram erradamente catalogadas como loucas ou anormais decorrente dos seus comportamentos histéricos, delirantes, maníacos, violentos ou melancólicos, cuja “cura” se encontrava na purificação do sangue através de transfusão; banhos de imersão em água fria; cadeiras giratórias e até terapia por eletrochoque. Do ponto de vista da medicina, o filósofo explica que os médicos submetiam os pacientes a tratamentos de desvio de comportamentos que fugissem à normalidade.

No âmbito desta narrativa, como explica Fontes (2016), muito se evoluiu no sentido de alvoraçar um grito de alerta face a esta realidade, bem como de dignificação, reivindicação e afirmação dos direitos humanos e da cidadania em relação às pessoas com DID. Como vimos, apesar desta melhoria, não significa necessariamente que esta seja uma realidade do passado. A deficiência continua a ser usada como uma forma de discriminação e opressão, por exemplo, ao nível do acesso e da usufruição à cultura. (Fontes, 2016).

Nesta linha de pensamento, efetivamente entramos no domínio da problemática anteriormente levantada que se prende com essa visão dogmática que se encontra, justamente, no discurso recorrente em torno das aparentes incapacidades destas pessoas,

que no meu entender, não é apenas redutora, como na sua maioria parte de pressupostos sem qualquer fundamento. Desta forma, ao invés desta perspectiva mais pessimista, adoto uma visão mais otimista, que assenta numa abordagem que evoca uma participação ativa dos indivíduos através da inovação de estratégias que se foquem nas suas capacidades e potencialidades.

É neste sentido que esta proposta de comunicação ganha toda a pertinência nos estudos artísticos e nas suas implicações nas epistemologias das Ciências Sociais e Humanas na medida em que, as apostas educativas e as práticas artísticas e culturais ocupam um lugar visível, relevante e oportuno face aos desafios contemporâneos que vivemos.

Para compreender esta relação entre arte, museu e deficiência, é primordial fazer uma breve viagem pela história. Bugler et al. (2021) indicam que as raízes da arte imersiva parecem surgir nos anos 60, principalmente, com a introdução de equipamentos tecnológicos nas obras de arte. É certo que com as inovações tecnológicas, os artistas contemporâneos começaram a olhar para o potencial da arte, facilitadora de uma interação ativa entre o espectador e a obra. Há de facto uma vontade de romper com os materiais de arte tradicionais.

A este respeito, Kusahara (2007) defende que cada vez mais é necessário olhar para a tecnologia como uma nova forma de arte ao invés de se considerar uma mera ferramenta ao serviço da arte como é comumente visto. Ou seja, atribuir-lhe um valor bem mais importante, uma vez que, são proporcionalmente fantásticos os benefícios dos estímulos tecnológicos. Retomando a perspectiva do autor, dir-se-ia que as características destas experiências incluem uma interação, também ela, de carácter lúdico, que reflete uma atitude positiva em relação à tecnologia.

E, se por um lado, as alterações no papel e nas funções do museu no início do século XXI contribuíram radicalmente para um paradigma com novas e diferentes práticas de curadoria:

Deixando este de ser um sítio consagrado ao estudo contemplativo e à conservação, à medida que se transformava num palácio cultural lúdico e envolvente.

O museu do século XXI passaria a ter espaços disponíveis para congregar um grande número de pessoas que experimentavam e interagem com a arte e com os artistas. (Goldberg, 2012, p. 289)

Por outro lado, o nosso desejo de procurar mergulhar por novas experiências leva-nos à beleza de exposições imersivas e interativas. É o envolvimento do público

perspetivas múltiplas em relação à sua dimensão participativa, comunicativa e inclusiva. Justamente por isso os espaços imersivos podem ser vistos como uma forma de arte e ao mesmo tempo uma ferramenta de intervenção sensorial, na medida em que, o processo “artístico” e “sensorial” estão intimamente ligados e reconhecem-se um na verdade do outro: só o cumprimento dos dois níveis permite a plenitude da experiência.

Finalmente, o que se pretende alcançar é uma abordagem mais vasta e integradora da arte nos museus para pessoas com DID. Ao mesmo tempo, procurar lançar bases para um pensamento crítico e inovador sobre o assunto. Inovação, não no sentido de uma estética da novidade, mas da descoberta e construção de um novo território inclusivo. Por outras palavras, não porque ainda ninguém tenha falado nele, mas porque pouco o vimos a ser aplicado.

Palavras-chave: Museus; acessibilidade; experiências imersivas; arte imersiva; espaços inclusivos

Referencias Bibliográficas

- Bugler, C., Kramer, A., Weeks, M., Whatley, M., & Zaczek, I. (2021). O livro da arte (1st ed.). Marcador.
- Caro, L. (2015). Moulding the Museum Medium: Explorations on Embodied and Multisensory Experience in Contemporary Museum Environments. *ICOFOM Study Series*, (43b), 55–70. <https://doi.org/10.4000/iss.397>
- Fontes, F. (2016). Pessoas com deficiência em Portugal. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Foucault, M. (1972). História da Loucura na Idade Clássica. Perspectiva
- Goldberg, R. (2012). A Arte da Performance: do futurismo ao presente. Orfeu Negro.
- Kusahara, M. (2007). Device Art: A New Form of Media Art from a Japanese Perspective. In O. Grau (Ed.), *The MIT Press* (pp. 277–307). The MIT Press.
- Kwastek, K. (2013). *Aesthetics of Interaction in Digital Art*. The MIT Press.
- Sacchetti, P. (2021). De volta à caverna de Platão: Notas sobre experiências imersivas. *Ars (São Paulo)*, 19(42), 691–739. <https://doi.org/10.11606/issn.2178>

com o ambiente que torna a experiência imersiva tão desejável no seu contexto de contemplação e participação.

É neste sentido que ganha toda a pertinência o pensamento de Kwastek (2013) no qual refere que o termo «imersão» é utilizado para descrever o envolvimento entre o espectador e a obra de arte. Na verdade, começou por ser aplicado a qualquer obra que parte da premissa: “when a object is imitated so well that the recipient comes to believe he is looking at the object itself, the phenomenon is usually called an illusion. Illusion thus relies on the recipient’s negation of his own awareness of artificiality” (2013, p. 156). O termo designa esta forma de existência que é «real» ilusoriamente. As propriedades deste complexo espacial de um modo geral, são conhecidas como mundos virtuais. No entanto, tem um sentido preciso que lhe foi conferido gradualmente aplicado a atividades que “not necessarily visual but rather a primarily cognitive engagement that did not perforce depend on illusionistic deception” (2013, p. 158).

Ora, é nesta dinâmica que proponho apresentar a arte imersiva, como um ambiente de multimédia responsivo e que entre outros aspetos sobressai o destaque da submersão emocional a uma imensa velocidade de estímulos sensoriais.

Nesta lógica, a arte imersiva surge como uma experiência a partir do espaço no qual é a própria presença do espectador em tempo real que confere a sua posição central. Formulando-se a ideia de que o mesmo deva ser considerado um cocriador da obra, uma vez que, o público ao acompanhar a arte nos museus mediante o seu envolvimento com os próprios artistas é tão desejável como a contemplação da obra de arte (Goldberg, 2012; Kwastek, 2013). Nesta ordem de ideias, Caro (2015) explica que “enquanto o museu é o facilitador da comunicação, por outras palavras, o meio, o visitante é o elemento ativador do processo comunicativo, por meio de um processo de seleção, receção, e regeneração de ideias” (p. 55, minha tradução).

Por isso, podemos pensar numa nova conceção de arte imersiva “como vertente em expansão da arte digital contemporânea, cuja proposta é oferecer experiências intensas em ambientes multissensoriais que pretendem envolver o visitante por completo” (Sacchetti, 2021, p. 607) através de uma abordagem individualizada, centrada na pessoa com DID, tendo em conta as suas necessidades específicas, relacionadas com fatores de acessibilidade (barreiras arquitetónicas), de um transtorno de processamento/perceção sensorial ou até mesmo do seu contexto socioeconómico.

Em suma, destacamos o valor do potencial destas experiências de integração sensorial. Falar de imersão implica falar de experiências sensoriais a partir de

How can science museums contribute to the inclusion and acquisition of science capital for people with disabilities? A case study in a British museum

Gabriela Sehnem Heck

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

José Luís Ferraro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Pamela Woolner

Newcastle University

Adam Goldwater

Great North Museum: Hancock

Nowadays, governments and international organizations are concerned about the growing lack of interest of young people in jobs in fields related to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). Among those who choose to pursue this career or, in some way, engage in these fields, there is evidence that they are people with a specific profile, belonging to a very restricted group of subjects (white, middle/upper class and male) (Archer et al., 2013). As a consequence of this specificity, various sectors of society face significant gaps related to lack of demand; either related to the diversity of the group that ends up being interested in the aforementioned area, or in relation to the development of skills related to STEM due, precisely, to the lack of qualified people – which impacts the countries scientific and technological development process and, therefore, their economies (Archer et al., 2013).

A longitudinal study of 13 years duration, conducted in England, identified, among other aspects, that the attitudes towards science developed at school and by the family, as well as the self-concept in science for young people (how they feel about science), are factors that influence scientific aspirations (Archer et al., 2013). Some key dimensions in understanding the aspirations of young people were also identified, such as scientific literacy, knowledge of the transferability of scientific qualifications, science-related practices and science-related social capital (DeWitt et al., 2016).

Such dimensions and factors related to scientific aspirations can be grouped into a

type of individual “stock” (capital) related to science, called Science Capital, in a proposal that seeks to expand the theory of capitals of sociologist Pierre Bourdieu to include the area of science education (Archer et al., 2015). The concept of Science Capital has been gaining prominence and establishing itself in the international debate since 2015, including in Brazil (Ferraro & Heck, 2022), and can be thought of as a bag, where each individual carries their knowledge, attitudes, experiences and resources related to science that is acquired throughout life, being divided into four pockets: what you know about science, how you think about science, what you do with that scientific knowledge and who you know in the field of science (Godec et al., 2017).

Science Capital can contribute to the reproduction of advantages and disadvantages in society, as STEM qualifications can confer instrumental benefits, favoring those who have them, excluding those who do not (Archer et al., 2015; Wong, 2016). A portion of the world’s population that is still underrepresented in the STEM field and at a disadvantage in these fields are people with disabilities (Sukhai & Mohler, 2017). The reasons for the lack of participation of people with disabilities in STEM careers are usually related to discouraging attitudes from family, friends and colleagues; the difficulty of accessing financial aid; the lack of role models; and the inaccessibility of physical spaces related to sciences, such as laboratories, classrooms, among others (Sukhai & Mohler, 2017).

The process of including people with disabilities in the fields of STEM is essential to guarantee the human rights of these citizens. These rights declare the full inclusion and participation of persons with disabilities in society and the opportunity to obtain an education in all subjects important for the advancement of society, including science. However, students with disabilities often face challenges in accessing STEM education for a variety of reasons, both intrinsic and extrinsic to them, educators and the education system (Sukhai & Mohler, 2017).

Thus, the lack of access to scientific education and exposure to STEM-related content can negatively impact the potential for participation in society by people with disabilities and, consequently, lead to their exclusion from these fields. This can mean that young people with disabilities do not have the opportunity to develop an interest and end up not producing career aspirations in the field of STEM, in addition to not seeing science as a place where they belong or are welcome, which can influence in its Science Capital (Science Museum Group, 2018; Sukhai & Mohler, 2017).

To promote accessibility, the school environment must be constantly improved and adapted to ensure that all students are able to develop the proposed skills and competencies, and to assist in this process, informal educational spaces are allies, as they can potentially contribute to this inclusion in the field of STEM (Heck, 2021). These spaces are

places for people with multiple identities coexist, promoting a culture of education for diversity (Morais, 2019), in addition to being spaces where visitors have opportunities to engage with science in inspiring, relevant and educational ways, in affective and cognitive terms (Dawson, 2014), which allows people with different abilities and needs to engage with science based on diverse experiences (Heck & Ferraro, 2020). In addition, experiences in science museums have the potential to foster the development of Science Capital based on, for example, scientific literacy, the possibility of transmitting messages about the variety of ways to engage with science and its usefulness and relevance to society (DeWitt et al., 2016; Heck & Ferraro, 2022).

Based on the questions exposed so far, this research aims to understand how science museums can participate in the acquisition of Science Capital of people with disabilities and allow their inclusion in the fields of STEM, based on a case study carried out in a Natural History Museum in the north of England, in the UK. This research is part of a PhD “sandwich” project (short-term research) in progress, scheduled to end in January 2023. As this research is still ongoing, the results presented here are preliminary.

The specific objectives defined were (I) to identify in the British museum the accessibility indicators (Inacio, 2017) that allow the inclusion of people with disabilities in spaces and exhibitions, based on observations; (II) understand the perception of museum employees regarding the institution’s accessibility and the promotion of inclusive activities, based on interviews in focus groups; and (III) understand the perception of visitors with disabilities regarding accessibility in the museum and inclusive activities, based on guided tours and interviews.

A qualitative case study research was developed, which allows communication and observation to be tools for the production of knowledge, considering the subjectivity of the participants and the researcher as an essential part of the process (Flick, 2009). The character of the research is descriptive-exploratory, which allowed tracing a sequence of events over a period of time, describing a certain phenomenon within a singular reality explored (Toledo & Shiaishi, 2009). Data were collected from observations and interviews, through focus groups.

To achieve the first specific objective, related to accessibility indicators observations and records were made in photos and on paper in the common spaces of the museum. All indicators were identified in the museum, namely: architectural, communicational, design and attitudinal. In the architectural indicator, all its attributes – access to the institution; reception and accommodation; and informative signs – were identified, except for the existence of tactile flooring, tactile maps, and audio description (Chart 1).

Chart 1- architectural indicator | Source: Authors (2023).

Indicator	Attribute	Items	Presence	Absence
Architectural	Access to the institution	6	6	0
	reception and accommodation	8	7	1 (tactile flooring)
	informative signage	4	3	1 (tactile maps and audio description)

The second indicator, **communicational**, was identified in all its attributes – media, equipment, resources and similar; informative communication; and external communication and dissemination to the public. However, audio description and materials containing braille were not identified in the museum, and materials translated into Sign Language occur only in three of the more than 20 videos available in the galleries (Chart 2).

Chart 2- communication indicator | Source: Authors (2023).

Indicator	Attribute	Items	Presence	Absence
Communicational	Media, equipment, resources and similar	4	2	2 (audio description in videos, multimedia and/or equipment; consultation equipment with braille and voice synthesized software)
	informative communication	4	3	1 (existence of objects and/or informative/explanatory signs with subtitles in braille)
	External communication and dissemination	3	3	1 (graphic materials with braille version and/or with enlarged letters and/or with contrast)

The third indicator, **Design**, is composed of the attributes: manipulation; equitable use and flexibility; and comfort and minimal effort. All its attributes were identified, with exceptions for sensorial accessibility features, as no exhibition and/or material has Braille and audio description features. There are also no 3D models or replicas of the exhibits and materials (Chart 3).

Chart 3- design indicator | Source: Authors (2023).

Indicator	Attribute	Items	Presence	Absence
Design	Manipulation	4	3	1 (there are no restrictions that limit the interaction of the equipment)
	Equitable use and flexibility	2	1	1 (model and/or three-dimensional model and/or replica of equipment for tactile manipulation)
	Comfort and minimal effort	3	3	0

The **attitudinal** indicator – composed of the attributes: education and training of human resources; inclusive practices and interventions; reception and welcoming; and institutional policy – has not yet been fully identified as the interview with the museum manager is yet to be held. So far, it has been possible to identify mainly the attributes present in the institutional policy, as the museum has a policy for Diversity, Equity and Access, which ensures that the institution is committed to ensuring that all aspects of its museum and archive activities are fully accessible to all sectors of the community.

It is evident, from the analysis of the accessibility indicators, that the museum is very concerned with its accessibility and the inclusion of different audiences. All indicators and their attributes were identified in the museum, regarding physical accessibility (architectural and design), communicational and attitudinal, except for accessibility resources for blind visitors since the museum does not present materials in braille or audio description of its exhibitions.

To achieve the second specific objective, interviews were conducted with museum employees, based on four focus groups, with 15 participants. The analysis of the interviews originated three categories, through Bardin’s (1977) content analysis, with a total of 402 meaning units (Chart 4).

Chart 4- analysis categories | Source: Authors (2023).

Final	Categories		Meaning units
	intermediate	Initial	
Accessibility in the museum	Accessibility features	3	87
	Accessibility means...	6	75
	We can improve!	3	59
	Resources for people with disabilities at the museum	5	44
(In)accessibility the in museum	Challenges to make it accessible	7	64
	Accessibility barriers	5	46
	Negative experiences	3	9
	Lack of representation	1	4
Science Capital	Engagement with science in museums	1	13
	Uses of science	1	6
	Difficulties in engaging with science in the museum	1	4

The first category, accessibility in the museum presents the discussions and experiences regarding the types of accessibility that the museum has, what accessibility means for the research participants, their considerations about what can be improved and what activities and resources the museum develops thinking about people with disabilities

specifically. This category is composed of 265 meaning units and originated 17 initial categories, which were grouped into four intermediate categories.

The second category, (in)accessibility at the museum, brings together discussions regarding the challenges identified to make the museum more accessible and less exclusionary, accessibility barriers found in galleries and common spaces, negative experiences that participants had at the museum in relation to lack of accessibility and the lack of representation of people with disabilities in the museum. This category originated from the identification of 123 meaning units, grouped into 16 initial categories, forming 4 intermediate categories.

Finally, the Science Capital category was identified, which comprises issues related to science in the museum and the participation of visitors with disabilities, presenting examples of how it is possible to get involved with science in the museum, the different uses of science in everyday life and the difficulties in engage with science at the museum. This category has 23 meaning units, grouped into three initial and three intermediate categories.

As there are still interviews to be carried out, the analysis of the results is not yet complete and so far, only the categorizations have been made.

To finish this short-term research and achieve the third specific objective, interviews will be conducted with visitors with disabilities at the museum, covering all types: physical, sensorial (auditory or visual) and intellectual disabilities. So far, only the interview with visually impaired visitors has been carried out, since the authorization process for carrying out the research by ethics committee was delayed, and due to the difficulty in finding participants willing to visit the museum and participate in interviews. This interview will be analysed along with the others, when they occur.

With this research, we believe that we will be able to contribute to studies on the Science Capital, which have the explicit objective of promoting social justice in the areas of STEM based on equal opportunities for all young people, considering issues of gender, social class and ethnicity/race, but which does not explicitly consider the educational inequalities promoted by the lack of accessibility for people with disabilities, which leads to exclusion from the scientific field and consequently from society's decisions. This demonstrates the importance of research that aims to include this group in the STEM field and understand their standards of aspirations, to bring equity and justice in social participation to these people as well.

Keywords: science capital; inclusion; museums and informal educational spaces

References bibliography

- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). "Science capital": A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. *Journal of Research in Science Teaching* , 52 (7), 922–948. DOI: 10.1002/tea.21227
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Wong, B., & Willis, B. (2013). ASPIRES Report: Young people's science and career aspirations, age 10 –14 . King's College London.
- Archer, L., Dewitt, J., & Willis, B. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital, and power. *Journal of Research in Science Teaching* , 51 (1), 1–30. DOI: 10.1002/tea.21122
- Bardin, L. (1977). Content analysis. In Presses Univcrsitaires de France . Editions 70.
- Brazil. (2007). Decree No. 6094 , of April 24, 2007. Presidency of the Republic.
- Dawson, E. (2014). Equity in informal science education: developing an access and equity framework for science museums and science centres. *Studies in Science Education* , 50 (2), 209–247.
- DeWitt, J., Archer, L., & Mau, A. (2016). Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation. *International Journal of Science Education* , 38 (16), 2431–2449. DOI: 10.1080/09500693.2016.1248520
- Flick, U. (2009). Introduction to qualitative research (3rd ed.). Artmed, Porto Alegre RS, Brazil.
- Godec, S., King, H., & Archer, L. (2017). The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice . University College London.
- Heck, G. (2021). Popularização da Ciência e Inclusão de Surdos: um estudo sobre espaços museais acessíveis (Master's Dissertation). Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre RS, Brazil.
- Ferraro, J., Heck, G. (2022). Science capital: a systematic review of research between 2015-2021. *Ibero-American Journal of Studies in Education*. 17(3):1389-1416. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15633
- Heck, G., Ferraro, J. (2022). Science museums as spaces for building science capital for

- people with disabilities. In Anais II Seminar for Students of the Graduate Program in Education at PUCRS . Porto Alegre RS, Brazil.
- Heck, G., Ferraro, J. (2020). Os Museus de Ciências como espaços de inclusão de visitantes Surdos. In Anais INCLUDIT – Conferência Internacional para a inclusão. Leiria, Portugal.
- Inacio, LGB. (2017). Indicadores do potencial de acessibilidade em museus e centros de ciências: análise da caravana da ciência (Specialization Monograph). Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ).
- Morais, SDBR. (2019). Inclusion in Museums: concepts, trajectories and practices (PhD Thesis). Federal University of the State of Rio de Janeiro – UNIRIO; Museum of Astronomy and Related Sciences – MAST.
- OAS. (1991). Inter-American Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities (Guatemala Convention) .
- Science Museum Group. (2018). Our Approach and Science Capital . The science museum group academy. <https://learning.sciencemuseumgroup.org.uk/our-approach/>
- Sukhai, M., & Mohler, C. (2017). Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. Elsevier. DOI: 10.1016/C2014-0-04005-1
- Toledo, LA., & Shiaishi, G. de F. (2009). Case study in qualitative exploratory research: an essay for the proposed case study protocol. Revista Da FAE , 12 (1), 103–119.
- Wong, B. (2016). Science Capital. In B. Wong (Ed.), Science Education, Career Aspirations and Minority Ethnic Students. (1st ed., pp. 107–131). Palgrave Macmillan.

A integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: estudo de caso no Concelho de Montemor-o-Novo

Melissa Simões
ESECS

Susana Sardinha Monteiro
IJP – Politécnico de Leiria

Enquadramento e motivação

A integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho está intimamente relacionada com seu o reconhecimento social e a sua participação ativa na sociedade, sendo que menores taxas de participação no mercado de trabalho constituem-se como fatores determinantes de pobreza, de exclusão social, acentuando-se, assim, a vulnerabilidade e a discriminação.

Desta forma, um dos domínios estruturantes e prioritários previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em 2006, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU), no sentido de garantir o direito de participação e inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade consiste no exercício do direito ao trabalho. Por conseguinte, a integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, implica uma responsabilização de todos os agentes/atores político-sociais, públicos e privados, nacionais, regionais e locais na desconstrução e reconstrução da deficiência e na necessidade de assegurar a sua integração no mercado de trabalho.

O presente trabalho de investigação desenvolve-se no âmbito da UC de Projeto do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação, na vertente em Educação e Desenvolvimento Comunitário, e tem como principal motivação a atividade profissional da sua autora num Centro de Atividades para jovens e adultos com deficiência. Foi com o evoluir do trabalho e assumindo e partilhando as preocupações e sonhos destes jovens e adultos, que foram percecionadas as barreiras impostas à sua participação na sociedade em diversos domínios, entre eles a sua inclusão no mercado de trabalho. Capacitar para a inclusão das pessoas com deficiência tornou-se, assim, um interesse pessoal, profissional e, agora, académico, em particular no concelho alentejano de Montemor-o-Novo, local onde a autora habita e trabalha, procurando sensibilizar a comunidade local para uma nova perspetiva sobre as pessoas com deficiências e os seus direitos enquanto cidadãos ativos, com destaque para a sua participação e inclusão no mercado de trabalho.

1. A investigação em curso: metodologia e problemática de partida

Em termos metodológicos, caracterizamos o presente trabalho como um estudo de caso e uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, que pretende compreender de que forma os jovens com deficiência residentes no concelho de Montemor-o-Novo têm assegurado o seu direito ao emprego. O estudo de caso manifestou ser o método mais adequado para o desenvolvimento desta investigação, na medida em que nos propomos focar num determinado fenómeno e descrevê-lo, permitindo a sua compreensão. Usamos as palavras de Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira que sintetizam o pensamento de Sharan Merriam que:

“referindo-se ao estudo de caso de natureza qualitativa, afirma que primeiramente o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática, mas que pode também resultar de deduções a partir da teoria, da revisão de literatura, ou de questões sociais ou políticas. Seguidamente formulará as questões de investigação que não deverão ser muito específicas, acerca de processos (porque é que algo acontece e como) e da tentativa de compreensão dos acontecimentos (o que aconteceu, porquê e como). A escolha da unidade de análise ou “caso” é o passo seguinte. (Merriam, 1988 as cited in Carmo & Ferreira, 2008, p. 235)

Colocamos como questão de partida *investigar qual a perceção dos jovens com deficiência, residentes no concelho de Montemor-o-Novo, sobre a sua inclusão no mercado de trabalho no concelho?*

Para tal, definimos como objetivos complementares: identificar as barreiras sentidas pelos jovens com deficiência à sua empregabilidade no concelho; Compreender qual a perceção dos jovens com deficiência no que respeita sobre a sua inclusão no mercado de trabalho; Entender qual a motivação dos empregadores para a contratação de jovens com deficiência, quais as competências e características que mais valorizam, assim como identificar quais as principais dificuldades para a contratação destes jovens; Identificar as políticas públicas locais destinadas a apoiar e promover a integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A nossa amostra é constituída por um grupo de jovens adultos com deficiência, residentes no concelho de Montemor-o-Novo, que se encontram maioritariamente a frequentar respostas sociais em duas instituições, nomeadamente Centro de Atividades e Centro de Reabilitação Profissional. Como método de recolha de dados escolhemos a entrevista que para Oliveira se constitui como uma “técnica de coleta de dados bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem,

esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta” (Oliveira, 2011, p. 35). Neste particular, optámos pela entrevista semiestruturada, com recurso a um roteiro/guião de entrevista. Segundo Oliveira, as “entrevistas semi-estruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado” (Oliveira, 2011, p. 36). São, precisamente, esta maior versatilidade e flexibilidade, características que reputamos essenciais tendo em conta as características específicas das pessoas a inquirir, aliadas à possibilidade de as entrevistas decorrerem num ambiente de maior informalidade e espontaneidade que nos levaram a optar por este instrumento específico de recolha de dados.

No sentido da triangulação dos dados recolhidos e tendo em conta os diferentes interesses em presença, que envolvem, para além dos jovens com deficiência, os empregadores ou potenciais empregadores e os dirigentes e responsáveis autárquicos optámos, no que respeita aos empregadores, pela realização de um inquérito por questionário, que, entre outras vantagens, pode ser aplicado simultaneamente a um maior número de sujeitos, num período de tempo relativamente curto, permitindo uma maior flexibilidade quanto à escolha do momento para o seu preenchimento. Já quanto aos responsáveis autárquicos, a escolha recaiu, também, na entrevista semi-estruturada.

2. Enquadramento teórico

Para a correta análise das temáticas que sustentam o presente estudo de caso impõe-se desenvolver um prévio enquadramento teórico assente numa revisão da literatura, não apenas numa perspetiva teórico-legal, mas também empírica. Subscrevemos o pensamento de Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira que a este respeito referem que

A revisão da literatura respeitante à área de estudo, quer de natureza teórica, quer de natureza investigativa (por exemplo, relatórios de trabalhos de investigação já realizados), constitui um componente fundamental do processo de investigação, pois poderá contribuir para a conceptualização do problema, a realização do estudo (por exemplo, poderá orientar a escolha das técnicas de recolha de dados) e a interpretação dos resultados.

Pretendemos, assim, efetuar uma extensa revisão bibliográfica, nacional e estrangeira, no que respeita ao conceito de deficiência e a forma como a deficiência foi percecionada ao longo do tempo. Será, também, desenvolvido um referencial dos principais textos legais de proteção dos direitos humanos, de cariz universal, regional, não esquecendo o quadro normativo nacional. Neste particular, será dado particular destaque à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela Organização das Nações Uni-

das, em 2006 e que constitui o referencial para um novo entendimento da deficiência. No quadro nacional e, para além, do normativo aplicável, vamos apresentar os últimos dados oficiais disponíveis relativos à empregabilidade das pessoas com deficiência assim como fazer menção a outros estudos já desenvolvidos sobre a matéria. Destacamos, nesta sede, o trabalho desenvolvido pelo Inclusive Community Forum (ICF). Trata-se de uma iniciativa da Nova SBE dedicada à vida das pessoas com deficiência, que tem como objetivo promover uma comunidade mais inclusiva e que elegeu como um dos temas de estudo a questão da empregabilidade das pessoas com deficiência.

2.1. A deficiência: evolução do conceito

Na cultura clássica, a sociedade encarava a deficiência como um castigo dos deuses, uma possessão demoníaca, do ponto de vista do pensamento religioso, condenando à morte as crianças com deficiência, e vendo nelas uma sobrecarga e uma inutilidade para a civilização. Na cultura romana, herdeira ainda das práticas de infanticídio da cultura grega, as pessoas com deficiência foram expostas e ridicularizadas pelas suas incapacidades e diferenças, expondo-as e forçando-as a fenómenos de violência (Fontes, 2016, pp. 18-21).

De acordo com Fontes, o pensamento judaico-cristão trouxe alterações nas formas de encarar a deficiência. Aliado a uma responsabilidade social e ao dever de ajudar e incluir as pessoas com deficiência na sociedade, presentes nos textos bíblicos, a deficiência passou a estar associada a uma visão de caridade, embora que, simultaneamente, se continuasse a associar ao pecado e ao castigo divino, conduzindo à demonização e perseguição da deficiência pela Igreja, submetendo as pessoas com deficiência a tratamentos, exorcismos e privações legais (Fontes, 2016, pp. 21-25).

Por sua vez, no período após a Primeira Guerra Mundial, a sociedade, preocupada com o número de soldados feridos, encarou a deficiência com empatia encorajada pela gratificação dos esforços militares, preocupando-se com a reabilitação e conduzindo o olhar para a deficiência como uma necessidade de reabilitar, numa ótica de restabelecer a norma e compensar a incapacidade. Este caráter reabilitacional e centrado no diagnóstico médico manteve a ideia de que a deficiência era uma anomalia que carece de correção, promovendo a ideia de que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência estão relacionadas com as suas incapacidades, o que, de acordo com Hughes, citado por Fontes reforça a ideia de que as pessoas com deficiência são dependentes e passivas face às suas vidas e problemas. (Hughes, 2001 as cited in Fontes, 2016, p. 35).

Contudo, as mudanças revelaram-se ineficazes no combate à pobreza e exclusão social a que estavam sujeitas as pessoas com deficiência, mantendo-se uma predominância do modelo médico que, segundo Fontes, marcou negativamente a vida das pessoas

com deficiência na medida em que esta continuou a ser encarada como uma desvantagem individual, focada na incapacidade e patente na Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências e Desvantagens (CIF), divulgada pela Organização Mundial de Saúde em 1980.

Não obstante,

o preconceito face à deficiência, longe de ser um fenómeno isolado, apresenta-se como um traço dominante das nossas sociedades, (...) tem na sua base a ideia da pessoa com deficiência como um ser menos válido, porventura menos humano e, portanto, com menos direitos face às pessoas sem deficiência (...). (Fontes, 2016, p. 106)

As pessoas com deficiência eram, por isso, consideradas vulneráveis e com necessidade de proteção, dando origem a políticas públicas que as retiram do espaço público e as entregam às instituições (Neca, 2019, p. 24).

Porém, com a emergência dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente a partir dos anos 70 do século XX, surgiu também uma nova abordagem na conceptualização da deficiência e em 1976, a UPIAS, uma organização que promovia a defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Reino Unido, publicou Os Princípios Fundamentais da Deficiência, distinguindo incapacidade (“impairment”) de deficiência (“disability”) e rompeu com o enfoque nas incapacidades individuais e com ênfase na responsabilidade da sociedade na produção social da deficiência:

Definimos incapacidade (impairment) como a falta de uma parte ou da totalidade de um membro, ou o defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo, e a deficiência (disability) como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea, que não tem em conta as pessoas que têm deficiências físicas e, portanto, as excluem da participação nas actividades sociais comuns. (Upias, 1976, p. 14).

Segundo Fontes, a abordagem social defende que

não é a deficiência que impede as pessoas de participar na vida em sociedade, mas sim a forma como a deficiência é socialmente construída e as barreiras sociais, políticas, físicas e psicológicas criadas pela sociedade que limitam e constroem a vida da pessoa com deficiência. (Fontes, 2016, p. 36).

Paula Pinto reforça esta nova abordagem afirmando que “o modelo social foi fundamental para transformar a vida das pessoas com deficiência” (Pinto, 2015, p. 179), passando a deficiência a ser redefinida como uma forma de opressão social. Deste modo, o modelo social não nega o impacto das incapacidades das pessoas com deficiência, mas

procura prevenir o excesso de foco sobre os aspetos biológicos, associados à ideia de que a deficiência é um problema individual e médico, para assim consciencializar e responsabilizar a sociedade face à produção de barreiras à inclusão social das pessoas com deficiência e fomentando “a construção de uma identidade coletiva e de um novo sentido de autoestima entre as pessoas com deficiência.” (Pinto, 2015, p. 179).

Contudo, a forma como a deficiência é perspectivada continua embrenhada nas questões médicas e tem sido lentamente encarada pelos Estados e pela sociedade como um problema da esfera social, sugerindo Paula Pinto que “para eliminar a deficiência é necessária, não tanto uma ação curativa, mas uma profunda transformação da sociedade” (Pinto, 2015, p. 190) através de um sistema de direitos humanos que fomente uma sociedade onde todos possam ser igualmente valorizados e respeitados.

Esta abordagem à deficiência assente nos direitos humanos procura “reorientar a legislação e as políticas públicas pelo valor e dignidade humana de todas as pessoas com deficiência” (Pinto, 2015, p. 190), assegurando que todos sem exceção usufruem dos seus direitos e propondo, deste modo, uma mudança de atitude da sociedade perante as pessoas com deficiência, reconhecendo-lhe o seu direito enquanto cidadãos ativos e capazes de decidir sobre as suas vidas.

2.2. A proteção das pessoas com deficiência no quadro da proteção dos direitos humanos

Foi no rescaldo da Segunda Guerra Mundial e, por conseguinte, da supressão em massa dos direitos humanos que surgiu uma preocupação mundial com a dignidade do ser humano e com a defesa de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (DUDH, 1948, artigo 1.º). Reconhecendo a dignidade e direitos inerentes a todos os seres humanos e com o propósito de assegurar a proteção dos direitos e liberdades fundamentais da humanidade contra a tirania e opressão, fomentando o desenvolvimento de uma educação assente no respeito e na igualdade, determina-se, logo no artigo 1.º da DUDH, que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” sem distinção de qualquer espécie.

Deste modo, a DUDH tem um importante significado na universalidade dos direitos humanos, reunindo num único documento a promoção e responsabilidade de todos os Estados-membro em fomentar a garantia dos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais, numa resolução de âmbito moral em virtude de uma sociedade assente numa cultura de direitos humanos.

A persistência de situações discriminatórias enfrentadas pelas pessoas com deficiência levou a ONU a criar um instrumento de direitos humanos juridicamente vinculativo a

nível internacional e específico para este grupo (Neca, 2019, p. 16) resultando na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 13 de dezembro de 2006. Assim,

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas, as Nações Unidas proclamaram, em Nova Iorque, a 13 de dezembro de 2006, uma Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (CDPD). (...) A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência. (Monteiro & Cebola, 2020, p. 543; Monteiro & Cebola, 2021, p. 232).

Reflexão final: o estado atual da investigação

Vamos, neste trabalho apresentar o objetivo da investigação e o estado em que a mesma se encontra. Tratando-se de uma investigação em curso não iremos apresentar resultados nem tecer conclusões. Expressamos o nosso desejo de este estudo se constituir como um importante instrumento de análise e reflexão que nos permita compreender a percepção que os jovens com deficiência têm sobre a sua integração no mercado de trabalho no concelho de Montemor-o-Novo, com todas as particularidades e especificidades que um concelho alentejano encerra. Para uma compreensão holística do fenómeno em estudo, propomo-nos, aferir a perspetiva dos diferentes interesses em presença: dos jovens, dos empregadores e da autarquia. Com a triangulação dos diferentes sujeitos envolvidos no estudo propõe-se reforçar o papel insubstituível da autarquia na promoção da responsabilidade social e na implementação de políticas públicas que promovam a integração dos jovens com deficiência no mercado de trabalho e que sensibilizem os empregadores do concelho para a necessidade de desconstruir as barreiras sociais que impedem ou dificultam a referida integração.

Palavras-chave: Deficiência; Pessoas com deficiência; Empregabilidade

Referencias Bibliográficas

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem, 2.^a Edição. Universidade Aberta.
- Fontes, F. (2016). Pessoas com deficiência em Portugal. Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Monteiro, S. S. & Cebola, C. M. (2021). Os meios extrajudiciais de resolução de conflitos

no quadro do direito de acesso à justiça: as (100) “Regras de Brasília” e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In J. Sousa, C. Freire & C. Mangas (Coord.), Caminhos para uma Sociedade mais Inclusiva (pp. 223-249). Almedina.

Monteiro, S. S. & Cebola, C. M. (2020). Os meios extrajudiciais de resolução de conflitos no quadro do direito de acesso à justiça e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. In C. Freire, C. Mangas, & J. Sousa (Org.) Livro de resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão (pp. 539-546). Politécnico de Leiria, ESECS. <https://includit.ipleiria.pt/files/2020/11/INCLUDiT-Livro-de-resumos-2.pdf>

Neca, P.A.C. (2019). Inovação legal para promover o emprego das pessoas com deficiência: uma análise psicossocial da receção do Sistema de Quotas na Administração Pública. [Tese de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/20708>

Oliveira M. F. (2011). Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf

Pinto, P.C. (2015). Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas?. Ciências e Políticas Públicas. VOL. I, (Nº1). <https://cpp.iscsp.ulisboa.pt/index.php/capp/article/view/8>

UPIAS (1976). The Union of the Physically Impaired against segregation discuss Fundamental principles of disability. UPIAS.

Espaços e equipamentos para uma escola inclusiva

Ana Cação

Escola Superior de Artes e Design, Caldas da Rainha, Instituto Politécnico de Leiria

Alcídia Bóia

Escola Básica e Secundária de Guia, Pombal

Enquadramento e motivação

Em pleno século XXI, quando as competências digitais e sociais de professores e alunos são postas à prova, quando o modelo de aulas tradicional tende a ser descartado e se preconiza uma escola inclusiva, urge (re)pensar os espaços e os equipamentos, para além dos currículos, na educação.

De acordo com os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” – “Agenda 2030”, ONU – para uma “Educação de qualidade” (Objetivo 4.º), impõe-se “Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.” (Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Também, como corolário do artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), foi, em Portugal, promulgado o Regime jurídico da educação inclusiva. Não obstante o extenso estudo que tem sido desenvolvido ao longo das últimas décadas na área da arquitetura escolar, e no seu preâmbulo o diploma legal assumir-se como uma consequência de uma metodologia centrada no design universal, referencia a adequação dos espaços escolares de forma perfunctória, não dando pistas a quem desenha ou reformula estes espaços para o fazer de forma adequada (Regime jurídico da educação inclusiva, 2018).

Interessa questionar como se adaptam as escolas, e sobretudo os respetivos espaços, ao acolhimento de alunos com necessidades diversas (Castro & Serra, 2020). Sobre os espaços construídos sob a égide da tríade: escola inclusiva, equitativa e de qualidade, ergue-se a necessidade do respetivo acompanhamento e que se proceda a uma análise e tratamento dos resultados, que venham a informar futuras escolhas na sua conceção e modo como estes são experienciados. Alguma literatura tem-se debruçado sobre os elementos arquitetónicos mais relevantes na ideação de espaços escolares adequados à promoção do bem-estar físico e psicológico dos seus utilizadores, dos quais se destacam a iluminação, cor, ruído, temperatura, ventilação e equipamento (Abouelsaad & Shafik, 2018; Walden, 2015).

Em prol de uma escola que se pretende de todos e para todos, da sua apropriação en-

quanto lugar, importa observar “o modo como gerem a percepção sensorial e psicológica do espaço físico”, o qual deve “induzir bem-estar intelectual e acessibilidade cognitiva em grupos vulneráveis” (Calvo-Sotelo, 2022, p.221). No mesmo lugar, Campos Calvo-Sotelo assegura que “para a inclusão social deve prestar-se especial atenção ao entorno construído, reconhecer as emoções que provoca como resposta a um lugar determinado”, sendo o pressuposto válido para usuários com necessidades específicas e para os demais.

Faz sentido reequacionar os espaços que foram construídos numa perspetiva de escola do futuro, que os mesmos sejam repensados em função da resposta dos utilizadores. O conceito *learning street* desenvolvido pelo arquiteto Herman Hertzberger, a partir da década de 1960, deixou traços nas obras realizadas no âmbito do “Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário”, em Portugal, marcados pelas áreas colaborativas e artérias sociais das escolas construídas. Assim, o Conservatório/Escola Secundária da Quinta das Flores, Coimbra, foi associado ao conceito, não só pela confluência das duas entidades – escola-conservatório – como pela estreita relação entre a biblioteca escolar e a movimentada rua adjacente a este espaço, sobejamente envidraçado, facultando um amplo contacto visual exterior-interior (Bóia, 2015). Atualmente, constata-se que a comunicação visual é atenuada pelo muro construído, entre a rua e a biblioteca, no que se afigura um exercício de reequacionamento do espaço biblioteca.

Presentemente o design participativo mostra-se como um caminho válido para a construção e reabilitação das escolas que se querem inclusivas. São os utilizadores do espaço, sobretudo alunos e professores, que podem dar contributos valiosos na redefinição dos ambientes. Esta participação pode importar elevados benefícios para a escola não apenas ao nível formal, mas também participar no bem-estar psicológico da população que utiliza os espaços, de forma adequada à inclusão de alunos com necessidades específicas e ter até consequências ao nível dos custos da respetiva manutenção, com a diminuição do vandalismo escolar e auto responsabilização dos alunos na conservação dos espaços escolares (Walden, 2015; Woolner, 2009).

Segundo Benade (2019), os espaços de aprendizagem flexíveis não são salubres para todos os alunos, em particular para estudantes com Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade ou com Transtorno do Espectro do Autismo. No caso dos segundos sustenta esta posição baseado em observações a que acedeu sobre a adequação de salas de aula não tradicionais; em constante mudança, propícias à atividade e ao barulho. Estas não geraram um ambiente favorável à aprendizagem, tendo os discentes procurado um lugar tranquilo debaixo de mesas ou até dentro de armários, pelo que também os espaços de aprendizagem flexíveis podem ser geradores de exclusão.

A adequação de espaços e equipamentos a necessidades específicas múltiplas não facilita o processo de conceção. O *design* universal parte do princípio de que uma caracte-

rística do espaço adequada a determinadas necessidades será boa para a universalidade escolar. Com efeito, muitas destas necessidades são sobreponíveis, mas algumas conflituam, além da subjetividade implicada em algumas opções espaciais, o que dificulta a tomada de decisões projetuais (Abouelsaad & Shafik, 2018; Walden, 2015). Não obstante, é possível através do estudo e participação dos utilizadores do espaço, desenhar ambientes que atendam às múltiplas necessidades e sejam suficientemente flexíveis para admitir atuação dos utilizadores sobre os mesmos, com vista à sua adequação, bem como a simultânea e/ou futura adequação a outras necessidades da comunidade alargada (Abouelsaad & Shafik, 2018; Charteris et al., 2021; Walden, 2015; Woolner, 2009).

Neste contexto, propõe-se realizar um estudo da literatura mais recente sobre o tema, produzida após a divulgação da agenda 2030 da ONU, com especial enfoque na produção científica nacional, com o objetivo de identificar lacunas ao nível da investigação nacional e tendências para estudos futuros.

Palavras-chave: escola inclusiva; arquitetura escolar; equipamentos; inclusão; design

Referencias Bibliográficas

- Abouelsaad, A. & Shafik, Z. (2018). Architectural Design Criteria for Inclusive Education Schools. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3164208>
- Benade, L. (2019). Flexible Learning Spaces: Designed for inclusion? New Zealand Journal of Educational Studies, 54(1). <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>
- Bóia, A. (2015). Arquitetura escolar e ensino secundário em Portugal (1974-2012) [Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.129323>
- Calvo-Sotelo, P. (2022). Campus inclusivus: arquitectura, innovación docente y sensibilidad para con la discapacidad intelectual. In Sánchez, G. & Frades, S. (Org.), Políticas para una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad, una Visión desde España, Portugal e Iberoamérica (pp. 217–227). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/0AQ0328>
- Castro, A. & Serra, M. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. Perfiles Educativos, 43(171). <https://doi.org/10.22201/IIISUE.24486167E.2021.171.59383>
- Charteris, J., Anderson, J. & Page, A. (2021). Psychological safety in innovative learning environments: planning for inclusive spaces. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1974108>

- Decreto-lei n.º 54/2018, Regime jurídico da educação inclusiva. (2018). In Diário da República, 1.ª série — N.º 129 . <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Escola Parque das Nações / Orgânica Arquitectura. (2022, 8. November). ArchDaily Brasil. <https://www.archdaily.com.br/br/972785/escola-parque-das-nacoes-organica-arquitectura>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Walden, R. (2015). The school of the future: Conditions and processes – contributions of architectural psychology. In *Schools for the Future: Design Proposals from Architectural Psychology* (pp. 89–148). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09405-8_5
- Woolner, P. (2009). *Building Schools for the Future through a participatory design process : exploring the issues and investigating ways forward* Participation in design. Bera 2009.

Baixa Visão Adquirida Antes do Ingresso no Ensino Superior – Estudo de Caso

Inês Faria

aTOPlab, ESSLei, Politécnico de Leiria

Luís Vicente

aTOPlab, ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria, Universidad de Salamanca

Enquadramento e motivação

A nível nacional, foram encontradas dificuldades na obtenção de informação estatística relativa a pessoas com deficiência visual no ensino superior, uma vez que o Instituto Nacional de Estatística (INE), nos Censos de 2021, utilizou o modelo de recolha e apuramento dos resultados sobre a prevalência de incapacidade, designado “*Washington Group Short Set on Functioning*” em conformidade com o recomendado pela Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa (UNECE). Este modelo caracteriza as limitações das pessoas através da observação do grau de dificuldade que estas sentem na execução de determinadas atividades, ou seja, considera a funcionalidade e a incapacidade como resultado das ações entre a pessoa e os contextos, excluindo a avaliação baseada em diagnósticos médicos de deficiência.

A investigação baseia-se no estudo de caso de um jovem com Baixa Visão (BV) sendo que com este estudo pretende-se identificar quais os produtos de apoio que melhor auxiliam um estudante do ensino superior com baixa visão, bem como a adaptação e desenvolvimento do mesmo aos dispositivos e novo ambiente. Encontra-se ainda numa fase prematura, pelo que não será possível apresentar os resultados deste estudo.

Introdução

O caso em estudo é um jovem identificado como P.O., tem 23 anos e vive com os pais e o irmão mais novo. Neste momento, frequenta o 1º ano do Curso Técnico Superior Profissional numa instituição de ensino superior em Leiria, onde ingressou em 2018. Relativamente ao seu historial clínico, tem um diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) e em 2017, teve um descolamento da retina, ocorrendo suspeita de Síndrome de Stickler (SS), por parte dos médicos do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra. Em 2019 e 2022, realizou várias cirurgias com o objetivo de corrigir a acuidade visual, no entanto o objetivo não foi atingido. Neste último ano, foi confirmado que adquiriu BV, devido a um Glaucoma, proveniente da SS. Segundo o Atestado Médico de Incapacidades e Multusos, P.O. possui 95% de incapacidade. Após adquirir a baixa visão, o jovem começou

a ser acompanhado em Psiquiatria e Psicologia e após o ingresso na instituição de ensino superior iniciou um processo de aprendizagem da utilização de produtos de apoio que o auxiliam no seu dia a dia. Em outubro de 2022, começou a ser acompanhado por Terapia Ocupacional e Educação Inclusiva.

3. Enquadramento Teórico

3.1. Perturbação do Espectro do Autismo

A PEA é uma perturbação crónica do neurodesenvolvimento, que exige um acompanhamento ao longo da vida (Lima, 2012, p.41), em que grande parte das vezes, esta não é identificada nos primeiros meses de vida da criança, sendo comum ser apenas diagnosticada na idade escolar. O diagnóstico é difícil de ser realizado, devido às diferentes características que cada criança possui. Este deve ter em conta os seguintes aspetos: a existência ou não de compromisso intelectual acompanhante, existência ou não de compromisso da linguagem acompanhante, associação com uma condição médica ou genética ou fator ambiental conhecida, se ocorre associação com outra perturbação neurológica mental ou comportamental, podendo apresentar padrões de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas. Manifesta-se no período de desenvolvimento, prejudicando o funcionamento social, profissional, ou seja, o desempenho ocupacional. (American Psychiatric Association, 2014; Butchart et al., 2017; Sampaio & Oliveira, 2017)

Outras características desta perturbação são interesses ou atividades restritas e repetitivas, sendo que tem que manifestar pelo menos duas das seguintes características: movimentos motores, utilização de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência nos mesmos temas/objetos, rotina inflexível ou mesmo rituais de comportamento verbal ou não verbal (sofrimento com mudanças, por exemplo, tem que realizar o mesmo caminho para a escola todos os dias); interesses fixos e restritos; hiperreatividade ou hiporreatividade sensorial (American Psychiatric Association, 2014; Butchart et al., 2017; Sampaio & Oliveira, 2017).

3.2. Síndrome de Stickler

No que diz respeito à SS, esta é autossômica dominante, e é classificada em três tipos, consoante a mutação do gene da codificação do colagénio. O tipo I, onde ocorre mutação do gene COL2A1, provocando algumas das seguintes alterações, como, descolamento da retina, glaucoma, catarata, alta miopia, cegueira, alterações vítreas. No tipo II, do gene COL11A1, pode-se verificar descolamento da retina, catarata, glaucoma, miopia antes dos 6 anos de idade, degeneração vítrea, atrofia difusa do epitélio pigmentar da retina. Por último, o tipo III, com alterações no gene COL11A2, não está relacionado a nível ocular. Para além das alterações já referidas, a SS pode provocar problemas cardíacos, perda auditiva e alterações faciais, orais e ósseas (Dias et al., 2006; Cardoso et al., 2021).

O caso em estudo, não apresenta o tipo da SS definido, segundo relatórios médicos,

no entanto, referem ter um Glaucoma, ou seja, um aumento de pressão na parte interna do olho devido a dificuldade de eliminação de secreções, conseqüentemente, ocorre aumento do globo ocular, sensibilidade à luz, lacrimejamento e comichão. Posto isto, o Glaucoma pode estar presente na nascença ou ser adquirido, estando associado a BV, sendo um comprometimento da acuidade visual em ambos os olhos, mesmo quando corrigidos com a utilização de óculos, lentes de contacto ou cirurgias (Oliveira, 2016; Facioli, 2018).

3.3. Baixa Visão

Como já referido acima, a BV é a diminuição da acuidade visual, nos dois olhos, sendo que mesmo corrigindo com óculos, lentes de contacto ou cirurgias, não ocorre melhorias. A BV está dividida por dois estádios, o moderado e o grave, onde a diferença baseia-se na acuidade visual e no grau do campo visual. As principais causas da BV, focam-se na atrofia do nervo ótico ou alteração das fibras do nervo ótico, na alta miopia, nas cataratas congénitas, na degeneração macular, no glaucoma e na retinopatia pigmentar (Oliveira, 2016; Facioli, 2018). Em certos casos, há pessoas, que podem ser capazes de ler documentos com a letra e cor adequadas, apesar de ser com muitas dificuldades, no entanto, ler um livro ou legendas na televisão, sem quaisquer produtos de apoio, não o conseguiram fazer (Oliveira, 2016). Esta redução da acuidade visual acaba por prejudicar o desempenho do jovem, podendo trazer conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que prejudicam o desempenho ocupacional do mesmo, incluindo a aprendizagem. De forma a impedir esse acontecimento, deve-se recomendar a utilização da visão restante, bem como informar sobre o problema de visão e como adaptar-se a esta nova realidade. (Júnior, 2014; Oliveira, 2016; Butchart et al., 2017; Facioli, 2018)

3.4. Produtos de Apoio

Um dos métodos de adaptação à BV poderá ser a utilização de produtos de apoio, isto é, segundo o Decreto-Lei nº93/2009, de 16 de abril, "... qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação."

Neste caso, os produtos de apoio utilizados nas intervenções são: o *OrCam Read*, que é um aparelho portátil, com uma câmara que lê textos em papel ou num ecrã, saindo o som pelo aparelho, de modo a permitir que os cegos ou pessoas com baixa visão possam "ler", neste caso, ouvirem. O aparelho deteta sozinho a língua a que o texto está escrito e lê nessa mesma língua (Chokshi & Liu, 2022). O computador, sendo este uma estratégia de facilitação na aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de novas competências, podendo melhorar o processo de aprendizagem do jovem (Antunes, 2018). Um teclado adaptado, com as letras ampliadas, de modo a facilitar a visualização da pessoa com BV. O sistema de leitura do ecrã através de sintetizadores de voz *Non Visual Desktop Access*

(NVDA), isto é, um software que lê o ecrã do computador, mais especificamente, do sistema operativo *Microsoft Windows*, gratuito, está disponível em vários idiomas, incluindo o português, sendo uma mais-valia para a acessibilidade de pessoas cegas ou com baixa visão (Júnior, 2014; Juvêncio & Filho, n.d.). A funcionalidade zoom do computador, para que com o que lhe resta da visão, ainda consiga utilizar o computador autonomamente e as teclas de atalho são uma estratégia para a não utilização do rato, sendo mais prático e rápido para todos.

4. *Objetivos*

Por parte da Terapia Ocupacional, os objetivos terapêuticos de P.O. são: ter autonomia na utilização do aparelho *OrCam Read*, melhorar as competências de comunicação, síntese e atenção/concentração e criar uma relação terapêutica.

Quanto ao apoio da Educação Inclusiva, os objetivos propostos são os seguintes: melhorar as suas competências na área digital, tais como, a utilização correta do teclado, nomeadamente o posicionamento dos dedos, conhecer as teclas de atalho mais funcionais e perceber a importância do leitor de ecrã e utilizar o zoom disponibilizado pelo computador quando necessário e de forma correta.

5. *Projeto*

No que diz respeito ao acompanhamento do P.O., este foi avaliado em outubro de 2022, onde num primeiro contacto apresentava-se consciente, pouco colaborante, reservado, orientado espacialmente e temporalmente, comunicativo com a equipa, com uma baixa entoação, não parecendo ter problemas a nível de audição, mas apresenta BV. A nível cognitivo, responde a perguntas dirigidas a si, sobrevalorizando as suas capacidades e sempre com muitas expectativas de aumentar o seu nível de visão. Apresenta competências cognitivas, com dificuldades na comunicação e relações interpessoais devido à PEA. (Sampaio & Oliveira, 2017)

Relativamente à parte motora, realiza com ambas as mãos prensão de polpa a polpa e lateral, pinça e efetua oposição dos dedos. Na mobilidade, como, transferências, é independente. Efetua marcha, necessitando de orientação da mãe, na rua e no subir e descer escadas, porém em casa, não necessita de supervisão.

Depois de avaliado, definiram-se os objetivos já mencionados acima, e iniciou-se a intervenção com P.O., sendo que é acompanhado duas vezes por semana, onde inicialmente trabalha com o professor de Educação Inclusiva a utilização do computador com as necessárias adaptações, tais como o uso do leitor de ecrã (NVDA), o teclado com letra aumentada, o zoom do *Windows* e a aprendizagem das teclas de atalho. Os últimos 15 a 20 minutos da sessão, está com a terapeuta ocupacional, onde realiza o treino da utiliza-

ção do aparelho *OrCam Read*, em que lê um livro do seu interesse, ou seja, ouve o aparelho a ler as páginas capturadas, de seguida realiza uma síntese verbal à terapeuta e no final há um diálogo sobre o que se ouviu (Antunes, 2018; DG Educação e Cultura, s.d.).

Segundo Sasaki (2009) é fundamental que todos os produtos de apoio tecnológicos sejam um suporte à inclusão das pessoas com deficiência. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência refere que:

“Para permitir às pessoas com deficiência viverem de modo independente e participarem plenamente em todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomam as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações, incluindo as tecnologias e sistemas de informação e comunicação e a outras instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais.” (ONU, 2006).

6. Conclusões

O P.O. é acompanhado por uma gestora de caso do projeto inclusivo existente na instituição de ensino superior que frequenta e foi esta quem o encaminhou para a terapeuta ocupacional e para o professor de educação inclusiva que trabalham em conjunto num laboratório existente na mesma instituição. Já existiram reuniões com todos os docentes do jovem, com a coordenadora de curso, com a gestora de caso e com a mãe, de modo que todos estejam em sintonia e se desenvolva um trabalho multidisciplinar, como o intuito de P.O. usufruir das acessibilidades a que tem direito e que todos tenham conhecimento das suas necessidades (Governo de Portugal, 2019).

Ambos trabalham com o P.O. há poucos meses e, devido a diversas faltas, tanto por falta de interesse e colaboração do jovem, como por motivos de saúde, ainda não foi possível obter resultados, sendo necessária a continuação da intervenção que tem sido feita e mais colaboração por parte de P.O.

Por parte do jovem, este refere não ter interesse na utilização do *OrCam Read*, não querendo continuar com o treino do mesmo, pois refere que não irá utilizar no seu dia-a-dia. Posto isto, ir-se-á terminar com esta intervenção e procurar com P.O., outras questões que gostaria que fossem trabalhadas, criando assim novos objetivos por parte da Terapia Ocupacional.

Palavras-chave: acessibilidade digital; baixa visão; educação inclusiva; produtos de apoio; terapia ocupacional

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association (2014). DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das

Perturbações Mentais 5ª Edição. Climepsi Editores.

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American psychological association: The official guide to APA style (7th ed.). APA.

Butchart, M., Long, J., Brown, M., McMillan, A., Bain, J. & Karatzias, T. (2017). Autism and Visual Impairment: a Review of the Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, páginas 118-131. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0101-1>

Cardoso, P., Santos, E., Clementino, I., Ávila, J., Polo, A., Fernandes, C., Jubé, L., Silveira, L., Leal, P., Marquez, T., Pasqua, I., & Martins, I. (2021). Síndrome de Stickler: um relato de caso. *Brazilian Journal of Health Review*, 4 (5), páginas 22634-22640. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n5-354>

Chokshi, T. & Liu, Y. (2022). The Impact of a Portable Artificial Vision Device (OrCam Read) on Vision-Related Quality-of-Life in Patients with Primary Brain Tumors and Low Vision (P18-12.001). *American Academy of Neurology*, 98 (18). https://n.neurology.org/content/98/18_Supplement/924

Dias, V., Salem, M., & Filho, C. (2006). Avaliação genética e oftalmológica de pacientes com síndrome de Stickler tipo II. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 69 (6), páginas 881-887. <https://doi.org/10.1590/S0004-27492006000600018>

Facioli, G. (2018). Alunos com baixa visão na escola: recursos e aprendizagem [Trabalho Final de Curso, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências]. Repositório Institucional Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/156502>

Governo de Portugal (2019). Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal: Guia prático. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=guia-pratico-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-em-portugal>

Júnior, L. (2014). Luz do Conhecimento na Escuridão do Olhar - Acessibilidade dos Estudantes de Ensino Superior com Deficiência Visual no Ensino à Distância. [Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29075>

Lima, C. B. (2012). Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção. Lidel – edições técnica, Lda.

Oliveira, O. (2016). A Qualidade de Vida da criança e do Adolescente com Deficiência Visual. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu].

Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/22193>

Organização das Nações Unidas (2006). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf

Sampaio, C. & Oliveira, G. (2017). O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 11(36), páginas 343-362. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/796/1141/2572>

Sasaki, R.K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. https://aces-sibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319

As pessoas com deficiência e a prática de exercício físico em ginásios: estudo piloto sobre a perspectiva dos profissionais

Marta Nogueira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

Centro de Investigação em Qualidade de Vida, Leiria

Rogério Salvador

CIEQV – Centro de Estudos em Qualidade de Vida, Leiria, ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Hugo da Silva

Federação Portuguesa de Desporto para pessoas com Deficiência, Lisboa

Raúl Cândido

Federação Portuguesa de Desporto para pessoas com Deficiência, Lisboa

Carlota Cunha

Federação Portuguesa de Desporto para pessoas com Deficiência, Lisboa

Fundamentação

O sedentarismo e a inatividade física representam um problema de saúde pública (World Health Organization [WHO], 2017), sendo que 45% dos europeus não atingem os valores mínimos recomendados de atividade física e exercício físico (Special Eurobarometer 525 – Sport and Physical Activity, 2022).

A prática de exercício físico concebe benefícios físicos, psicológicos e sociais para quem o pratica, ou seja, promove saúde, bem-estar, lazer e ocupação do tempo livre, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, integração e normalização social (Schmid et al., 2019).

No contexto das pessoas com deficiência (PcD), o exercício físico é fundamental para alcançarem uma boa qualidade de vida e um verdadeiro desenvolvimento integral e plena inclusão social.

As barreiras sociais poderão ser um dos entraves a uma maior participação das PcD no contexto do fitness. A este nível, os técnicos de exercício físico poderão ter um pa-

pel determinante no domínio da integração, inclusão e motivação das PcD para a prática de exercício físico no contexto do fitness. Parece incontornável que a motivação é uma variável chave para a mudança comportamental em sujeitos inativos fisicamente com elevados comportamentos sedentários, uma vez que a mesma atua como um autêntico motor para a realização de exercício físico (Rodrigues et al., 2020).

O papel relacional dos técnicos de exercício físico é basilar neste domínio, assim como a importância dos mesmos nos fatores motivacionais e na inclusão, acesso e adesão à prática de exercício físico (Martin-Ginis et al, 2016).

Neste domínio, considerando a escassez de dados e literatura em Portugal, é fundamental conhecer a perspetiva dos técnicos de exercício físico na inclusão de pessoas com deficiência nos ginásios.

Objetivo

O presente estudo-piloto é integrado no âmbito do Projeto FIT - Fitness Inclusivo para Todos da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD), cofinanciado pelo Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., e conta com a parceria da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e da Portugal Ativo, tendo como objetivo principal conhecer a perspetiva dos técnicos de exercício físico sem formação específica especializada na inclusão das pessoas com deficiência nos ginásios, focando-se na perspetiva sobre o domínio da inclusão e das suas próprias competências, independentemente das condições de acessibilidade aos espaços de prática dado que as acessibilidades não foram objeto de estudo nem consideradas fator de inclusão ou exclusão no presente trabalho.

Metodologia

Este é um estudo descritivo não tendo como objetivo a extrapolação dos resultados. Considerando a não existência de um instrumento validado que fosse ao encontro dos objetivos do mesmo, foi elaborado um inquérito online no google forms como instrumento para a recolha de dados. O mesmo foi disseminado através das redes sociais e de correio eletrónico, entre 1 de maio e 31 de outubro de 2022 entre técnicos de exercício físico, com formação na área do exercício físico e cédula profissional emitida pelo Instituto do Desporto e Juventude habilitando a trabalhar no contexto dos ginásios. A sua construção teve por base questões adaptadas de diferentes fontes bibliográficas, nomeadamente de Anderson et al. (2017); Brusnikova et al. (2021) e Santo et al. (2021), que se consideraram ajustadas aos objetivos. Encontra-se dividido em 3 partes: i) enquadramento do estudo, confidencialidade, consentimento informado e instruções de preenchimento; ii) dados sociodemográficos (idade, género, habilitações e distrito); iii) predisposição e experiência de trabalho com PcD e, foi disponibilizado online na plataforma moodle, após ter sido revisto

por um painel de especialistas nas áreas do exercício físico e da deficiência da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, bem como de técnicos e especialistas da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência e ainda por dois técnicos de exercício físico, que não fizeram parte da amostra do estudo.

O inquérito foi anônimo e não continha nenhuma questão ou campo que permitisse a identificação dos respondedores. Os mesmos, antes de responderem, aceitaram um consentimento informado, respeitando assim os princípios da declaração de Helsínquia. Os autores declaram não existir ou ter conhecimento de conflitos de interesse.

Resultados

A amostra deste estudo é constituída por 68 técnicos de exercício físico de Portugal continental e ilhas, maiores de 18 anos, que apresentam uma média de idade de $37,94 \pm 11,29$ anos, sendo que 55,9% dos participantes são do sexo feminino e 44,1% do sexo masculino.

A totalidade da amostra concorda com a inclusão de PcD em ginásios e 67,4% refere já ter experienciado intervenção com este tipo de população. Os tipos de deficiência mais referidos nas experiências prévias foram deficiência motora (23,5%), deficiência intelectual, de desenvolvimento e motora (10,3%). O desejo de trabalhar com PcD é expresso por 85,3% dos técnicos de exercício físico que, no entanto, consideram não ter a formação específica necessária (76,5%). Na sua maioria, os técnicos de exercício físico classificam o seu conhecimento para trabalhar com PcD entre os níveis “fraco” e “razoável”, o que demonstra um auto diagnóstico que pode ser, ele próprio, uma barreira à intervenção, à semelhança do que tem sido referido em estudos semelhantes (Fernandes et al., 2022). Há uma predisposição para trabalhar com PcD autoavaliada como “bom” (33,8%), “muito bom” (26,5%) e “excelente” (19,1%) pela maioria dos respondedores, o que mostra que há sensibilidade e consciência para incluir e trabalhar com este tipo de população, contrariamente aos resultados encontrados em outros trabalhos (Palma et al., 2011). A grande maioria dos técnicos de exercício físico que participaram neste estudo piloto (94,1%) estão dispostos a trabalhar e desempenhar um papel ativo na inclusão de PcD em atividades de fitness nos ginásios, diagnosticando a formação específica como fator fundamental.

Palavras-chave: Inclusão; Pessoas com deficiência; Ginásios; Técnicos de Exercício Físico

Referências bibliográficas

- Anderson, C., Grant, R., & Hurley, M. (2017). Exercise facilities for neurologically disabled populations – Perceptions from the fitness industry. *Disability and Health Journal*, 10(1), 57- 162. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.09.006>
- Brusnikova, I., Cavalier, A., & Blair-McKinsey, A. (2021). Certified personal trainers' beliefs

about providing personal training for adults with intellectual disability in a community fitness facility. *Disability and Health Journal*, 14(3).<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101100>

Fernandes, A., Nogueira, M., Lahr, N., de Almeida Amantino, F., de Oliveira Ribeiro, R., Apolinário-Souza, T., & Couto, R. (2022). Aspectos atitudinais e estruturais de inclusão de pessoas com deficiência em academias de musculação: uma análise a partir da perspectiva dos profissionais. *Research, Society and Development*, 11(9).<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32160>

Martin-Ginis, K. A., Ma, J. K., Latimer-Cheung, A. E., & Rimmer, J. H. (2016). A systematic review of review articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health psychology review*, 10(4), 478-494.<https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1198240>

Palma, L., Manta, S., Lehnhard, G., Matthes, Berguemmayr, S. (2011). Acessibilidade e academias de ginástica: a participação das pessoas com deficiência. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 152, Enero de 2011.* <https://www.efdeportes.com/efd152/acessibilidade-e-academias-de-ginastica.htm>

Rodrigues, F., Teixeira, D.S., Neiva, H.P., Cid, L., & Monteiro, D. (2020). The bright and dark sides of motivation as predictors of enjoyment, intention, and exercise persistence. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 30 (4), 787-800. <https://doi.org/10.1111/sms.13617>

Santo, C., Silva, S., & Rocha, S. (2021). Inclusão social de pessoas com deficiência em academias de musculação. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas*, 4(2), 11-16. <https://revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14fd11/article/view/302>

Schmid, S., Short, C., & Nigg, C. (2019). Physical Activity & People with Disabilities A Qualitative Process and Outcome Pilot Evaluation of the Non-Profit Organization AccessSurf Hawi'i. *Hawaii Journal of Medicine & Public Health*, 78(2), 52-60.

Inclusão e intergeracionalidade: o projeto “Gerações cruzadas - conviver e aprender”

Jenny Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Miguel Mesquita

ESECS - Politécnico de Leiria, AMITEI

Ana Teresa Trincão Ferreira

Centro Escolar Cova da Iria

Contextualização da temática

A intergeracionalidade implica a convivência entre pessoas de idades distintas e em diferentes estádios de desenvolvimento, numa lógica de partilha de experiências e de crescimento conjunto. Ora, nesta linha de pensamento, a promoção de atividades geracionais representa uma oportunidade significativa de inclusão social, uma vez que se garante a participação entre gerações de modo ativo, gratificante e construtivo para todos (Martins, 2021).

Referimo-nos a atividades que se constituem em espaços de verdadeiro desenvolvimento, porque atendem às necessidades de todas as gerações envolvidas, em coerência com a promoção da cidadania ativa e da solidariedade intergeracional (Barros, 2020). Assim entendidas, as atividades e os projetos intergeracionais colocam pessoas de diferentes gerações perante iniciativas e desafios que respondem às suas necessidades e interesses, numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo, onde se destaca a participação, a cooperação, a interação, o intercâmbio e o diálogo intergeracional (Villas-Boas et al., 2016). São, portanto, relações horizontais, significativas e enriquecedoras.

Neste quadro, o convívio intergeracional reveste-se de suma importância nos processos de socialização e aprendizagem, uma vez que, tal como sabemos hoje, o ser humano aprende e desenvolve-se ao longo de toda a vida (Sousa & Mesquita, 2022). Assim, e em termos mais concretos, as práticas promotoras de solidariedade intergeracional são também contextos de desenvolvimento de competências, nomeadamente, ao nível do saber-ser, saber-estar e da inclusão social.

Compreendemos que as atividades intergeracionais são atos espontâneos e que deveriam decorrer nos diversos espaços da vida dos sujeitos. Contudo, fruto das caracte-

rísticas das sociedades contemporâneas, estes espaços estão cada vez mais confinados a contextos institucionais, sendo a escola o lugar privilegiado para a infância, e para os mais velhos, os lares e os centros de dia, tornando-se necessária a mediação de profissionais para incentivar e organizar esse contacto (Pinto, 2009).

A preocupação destes profissionais centra-se em criar contextos socioculturais ricos e dinâmicos, favoráveis à promoção das relações intergeracionais e à criação de uma sociedade para todas as idades (Patrício, 2018). Em bom rigor, pretende-se criar ambientes propícios de conhecimento: conhecer os outros, enquanto se aprende sobre si mesmo, numa dinâmica onde se modificam formas de pensar e de agir (Sousa & Mesquita, 2022). Este modo horizontal em que decorrem as práticas intergeracionais resulta num uso mais eficiente do conhecimento detido por cada pessoa, numa interdependência positiva. Para isso, o intercâmbio entre gerações deve assentar numa lógica de desconstrução de estereótipos e preconceitos relativamente a cada uma das gerações, fomentando o desenvolvimento de relações significativas e inovadoras. Por serem espaços de partilha e de trocas de saberes, são também contextos de convivialidade, de interajuda e de bem-estar, promovendo a construção de sociedades mais harmoniosas e mais solidárias (Salgado & Leal, 2015).

Na senda do defendido, desenvolver e implementar projetos intergeracionais é promover práticas significativas no que se refere à experiência, à aprendizagem e à socialização entre gerações, contribuindo para um intercâmbio que favorece o crescimento e o desenvolvimento de cada sujeito, individualmente e em grupo, tal como defendido por Lucília Salgado e António Leal (2015):

A relação intergeracional (...) caracteriza-se por ser uma interação de grande impacto, uma vez que é contínua e, por isso, um facto real e não pontual e meramente simbólico, como acontece na maioria das atividades supostamente intergeracionais, em que a pequenada vai, por um par de horas, ao lar mais próximo cantar para os idosos ou vice-versa, ou em conjunto, jogarem alguns jogos tradicionais. (p. 104)

Em suma, as práticas intergeracionais consubstanciam-se numa multiplicidade de experiências, potenciando articulações entre contextos educativos formais, não formais e informais no sentido da construção da solidariedade e da cidadania, envolvendo ativamente diferentes gerações. Tendo este pressuposto como pano de fundo, passamos, agora, a apresentar uma experiência que consideramos significativa e que operacionaliza as ideias levantadas até ao momento.

Conceção e implementação do Projeto “Gerações cruzadas - conviver e aprender”

O projeto “Gerações cruzadas - conviver e aprender” consistiu no desenvolvimento de

atividades intergeracionais, tendo como principal objetivo fomentar o intercâmbio entre gerações, numa lógica de promoção da solidariedade intergeracional como forma de inclusão social.

Este projeto nasceu pela mão de seis estudantes da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria - Beatriz Silva, Beatriz Pereira, Cátia Silva, Inês Polónio, Lúcia Benedito e Tiago Morais – que, no âmbito da unidade curricular de Estratégias de Animação Comunitária, decidiram realizar o seu trabalho de avaliação no domínio da intergeracionalidade. Esta unidade curricular assenta numa metodologia ativa de ensino-aprendizagem, ancorada em estratégias de formação inovadoras em que as instituições da comunidade de pertença têm um papel ativo em todo o processo. Neste sentido, os estudantes são desafiados a promover práticas inclusivas e inovadoras ao serviço da comunidade. Em termos operativos, os estudantes organizam-se em grupos e escolhem as instituições com as quais pretendem implementar o seu projeto. É-lhes dada total liberdade no que se refere à escolha das áreas/temáticas de intervenção, bem como à faixa etária dos participantes.

O grupo de estudantes referido acima decidiu conceber e implementar um projeto intergeracional que envolvesse crianças do 1º ciclo e pessoas idosas institucionalizadas. Assim, participaram no projeto a turma CI07 do 4º ano do Centro Escolar Cova da Iria, em Fátima, constituída por 25 crianças e 16 clientes das respostas sociais de Lar e Centro de Dia da AMITEL, situada em Marrazes, Leiria. Os seis estudantes acumulavam a dupla função de dinamizadores e de participantes ativos das atividades realizadas. Promoveu-se, portanto, o intercâmbio entre três gerações diferentes, assentando a ação em estratégias de animação sociocultural e educativa. Procurou-se uma intervenção intergeracional, articulando contextos educativos formais, com contextos educativos não formais e informais.

Foi uma preocupação constante que as atividades contribuíssem para um verdadeiro diálogo entre as gerações e que fortalecesse relações significativas e inovadoras entre os participantes. Assim, procurou-se que o projeto decorresse ao longo de um semestre, sendo desenvolvido o maior número de sessões possível. As estratégias implementadas foram pensadas e discutidas em contexto de sala de aula, com os docentes da unidade curricular, que apoiaram a conceção das práticas. Como se pretendia a promoção de relações e da solidariedade intergeracional, o projeto foi desenhado e concretizado da seguinte forma:

Fase 1 - Conhecimento de cada um dos grupos. Esta fase foi desenvolvida em duas sessões e teve como objetivo conhecer mais profundamente os participantes, as suas características, os seus gostos, as suas expectativas, os seus modos de ser e de estar. Estas

sessões foram fundamentais para os estudantes perceberem que tipo de atividades poderiam propor nas sessões seguintes, de modo a atingir os seus objetivos de promoção da solidariedade intergeracional, pois estavam conscientes de que as verdadeiras dinâmicas intergeracionais devem estar contextualizadas nas identidades pessoais e sociais dos participantes (Barros, 2020). Assim, dirigiram-se ao Centro Escolar para poder ter um maior conhecimento sobre as crianças e à Amitei para concretizar o mesmo objetivo com as pessoas idosas. Estas sessões assentaram na implementação de atividades impulsionadoras de interações grupais e de conhecimento individualizado de cada um dos participantes. Nestas primeiras sessões os dois grupos (crianças e pessoas idosas) ainda não se conheciam.

Fase 2 - Interação entre os dois grupos. Como o grande objetivo se prendia com a promoção de relações significativas entre os elementos dos dois grupos, as sessões foram concebidas para que houvesse um verdadeiro conhecimento e interação entre os participantes.

Em termos operativos, a implementação do projeto teve início com a carta que as crianças escreveram e enviaram aos idosos (via CTT) a convidá-los para participarem com eles num projeto intergeracional. Depois de lida a carta, os idosos responderam, também por carta e pela mesma via, que aceitavam o desafio. Estava feito o primeiro contacto, envolto em muita curiosidade e excitação.

Como o projeto decorreu no primeiro semestre do ano de 2022, ainda se sentiam algumas limitações impostas pela pandemia por COVID-19, o que obrigou a que os contactos presenciais fossem limitados ao mínimo possível. Face a esta situação, privilegiou-se o desenvolvimento das atividades por videoconferência.

Assim, a partir do momento em que estava selada, por carta, a vontade de participar no projeto, foram agendadas as sessões seguintes. Na implementação destas atividades o grupo de estudantes dividiu-se, ficando metade na instituição com os participantes idosos e a outra metade com as crianças. Também foi fundamental para uma boa organização e execução das atividades o apoio do Técnico Superior de Animação da AMITEI e da professora titular da turma das crianças.

Foram dinamizadas várias sessões, que propunham a organização dos participantes em grupos mais pequenos e de natureza mista, isto é, constituídos por idosos e crianças. Nestes grupos debatiam-se diversos assuntos, partilhavam-se histórias e expectativas, trocavam-se fotografias e trabalhava-se em conjunto para cumprir os desafios que lhes eram colocados. Estes grupos iam alterando a sua configuração ao longo das sessões, permitindo um conhecimento entre todos e uma valorização das múltiplas experiências,

numa lógica de interdependência positiva (Martins, 2021; Salgado & Leal, 2015). Nestes grupos também participavam ativamente os jovens estudantes, que alternavam nos seus papéis de dinamizadores e de participantes. Procurou-se uma construção conjunta, em que todos davam e recebiam, atendendo-se às necessidades específicas individuais e grupais (Barros, 2020; Sousa & Mesquita, 2022). Acima de tudo, debelaram-se esteótipos e preconceitos, criaram-se amizades e cimentaram-se relações significativas.

Fase 3 - *Sessão presencial*. A sessão presencial foi a última sessão e possibilitou o encontro físico entre as crianças e as pessoas idosas. Este encontro teve lugar no Santuário de Fátima, por ser um local significativo para ambos os grupos. Nesta sessão, as crianças prepararam um itinerário turístico, que haviam construído com os participantes idosos e que faltava experimentar. O itinerário foi importante para dar estrutura e organização à atividade, mas salientou-se a vontade que os participantes tinham de conversar, de tocar, de abraçar, porque finalmente estavam juntos. Por isso, foi um encontro que decorreu muito naturalmente, sem pressões para a concretização de tarefas. Foi dado espaço para se fortalecerem as relações, para se dizer tudo o que se queria dizer. Esta sessão teve lugar em junho e durou uma tarde. Durante estas horas, os participantes revelaram uma grande complicidade, companheirismo, mas, sobretudo, muito carinho e respeito. O encontro marcou o encerramento deste projeto, mas ficou a promessa de se manterem os contactos e o diálogo. A solidariedade entre as gerações tinha sido plenamente conseguida.

Considerações finais

“Gerações cruzadas - conviver e aprender” foi um projeto intergeracional que permitiu aos participantes aprender mais sobre os outros, mas, principalmente, sobre si próprios. O modo horizontal como decorreram as práticas resultou numa aprendizagem intergeracional significativa, de tolerância e respeito mútuo (Villas-Boas, 2016), favorecendo a solidariedade intergeracional, como forma de inclusão social. Na verdade, este projeto permitiu a construção de cidadãos mais ativos e mais capazes ao nível de aptidões e de competências, com uma consciência mais crítica, porque enfatizou a cooperação, a partilha de conhecimentos, experiências e valores (Martins, 2021).

As práticas desenvolvidas estiveram em linha com o posicionamento teórico defendido neste trabalho e, como tal, procurou-se a participação e a cooperação, numa lógica de interdependência positiva. A forma como os indivíduos se entregaram nesta relação possibilitou um crescimento físico, social e emocional de todas as partes envolvidas, plasmado no suporte emocional (através dos carinhos, da empatia, das demonstrações de afeto) e no suporte cognitivo (referente à transmissão de conhecimentos e experiências vividas) (Barros, 2020). A concretização deste projeto demonstrou que a realização de práticas intergeracionais permite a construção de sociedades mais inclusivas, porque as

representações sociais são ajustadas e são valorizadas múltiplas competências.

Assim, e em jeito de síntese, este projeto revelou que, face à complexidade das sociedades atuais, fomentar a intergeracionalidade assume uma importância cada vez maior no desenvolvimento das pessoas e das comunidades, porque promove o pensamento crítico e socialmente responsável, ou seja, cidadãos mais conscientes, empáticos e participativos.

Palavras-chave: Intergeracionalidade; Inclusão social; Desenvolvimento pessoal e social

Referências bibliográficas

Barros, R. (2020). Educação permanente e intergeracionalidade: O papel transformador dos projetos de animação. *Ser social – Estado, Democracia e Saúde*, 22 (46), 171-190.

Martins, E. (2021). Tríade de análise aos paradigmas em ação sobre o envelhecer/envelhecimento: Gerontologia-intergeracionalidade-animação sociocultural. In E. Martins, J.D. Pereira & M. S.

Lopes (Coord.), Animação sociocultural, geriatria, gerontologia e novos paradigmas do envelhecimento (pp. 175-186). *Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural*.

Patrício, M. (2018). Educação intergeracional no contexto sociocultural – Contributos para um bom envelhecer. In A. Magalhães, J.D. Pereira & M. S. Lopes (Coord.), *A animação sociocultural e a educação intergeracional* (pp. 141-147). *Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural*.

Pinto, T. (Ed.). (2009). *Guia de ideias para planear e implementar projectos intergeracionais*. Associação Vida.

Salgado, L., & Leal, A. (2015). Educação de adultos idosos: Uma mais-valia na sociedade do conhecimento. In J. Pereira, M.S. Lopes, & T. Rodrigues (Coord.), *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional – Estratégias e métodos de intervenção para um envelhecimento ativo* (pp. 97-108). *Intervenção*.

Sousa, J., & Mesquita, M. (2022). Educação inclusiva e intergeracional: Reflexões a partir de práticas comunitárias. In C. Mangas & J. Sousa (Coord.), *Educação inclusiva e acessível: Oportunidades e sinergias* (pp. 135-150). Almedina.

Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N. & Montero, I. (2016). Educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, 2 (5), 117-141.

Envelhecer na e com a comunidade, o caso da Geração a 2 Pautas

Vera Repolho
ESECS, Politécnico de Leiria

Sara Mónico Lopes
CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia, ESECS, Politécnico de Leiria

No contexto atual de alterações demográficas, as sociedades, designadamente as da Europa, são, nesta centúria, aquelas onde a longevidade é uma das características mais marcantes. Aspeto que acarreta oportunidades para os cidadãos (Ferreira, 2015), mas também desafios ao nível do seu bem-estar e qualidade de vida, da educação, da participação social e das relações (inter)geracionais.

Se, por um lado, as sociedades parecem focadas no prolongamento da vida dos indivíduos, por outro lado, parecem não estar totalmente organizadas para acolher uma das consequências desse adiamento, o envelhecimento. Como referido por Pimentel, Lopes e Maurício (2022), a intervenção neste domínio deve pressupor o conhecimento dos problemas e a consciência dos desafios que o mesmo acarreta. Os processos de envelhecimento são bastante heterogêneos, não nos podemos esquecer, concordando com Quaresma e Ribeirinho (2016), que cada pessoa transporta uma trajetória de vida singular, marcada por ritmos de vida próprios, por necessidades específicas e envolvida em projetos diversos. Estes e outros aspetos marcados pelos contextos (socioculturais) de pertença.

A análise à literatura produzida nas últimas duas décadas sobre o envelhecimento, designadamente sobre a promoção da qualidade de vida e bem-estar das pessoas idosas, evidencia uma atuação que tem produzido resultados positivos.

Destacamos a implementação de estratégias de cariz multidisciplinar, adaptadas aos contextos, às necessidades e expectativas dos utilizadores, nos seus ambientes de pertença, de forma a possibilitar que os indivíduos (idosos) possam sentir-se cidadãos plenos na sua comunidade, de forma ativa e com qualidade de vida (Fonseca, 2018, 2021; Gonçalves & Anica, 2018).

Não descurando os problemas e desafios que o envelhecimento coloca, o olhar que aqui queremos trazer para a discussão fundamenta-se nos aspetos positivos do mesmo a partir de um exemplo que pretende contribuir para a integração, participação, reconhe-

cimento das diversidades a partir de estratégias socioeducativas de cariz intergeracionais. Pretende-se dar conta do projeto Geração a 2 Pautas que decorre em contexto rural, envolvendo duas freguesias do Concelho de Leiria.

Trata-se de uma resposta social de inclusão social que surge, de alguma forma, para responder e atuar, junto de uma franja populacional que não estando integrada em estruturas institucionais se encontra um pouco à “deriva” e sem ocupação. O Projeto, Geração em 2 Pautas, da responsabilidade coordenativa do Instituto Jovens Músicos (IJM), sediado em Caldelas, Caranguejeira, é um projeto financiado pelo Portugal Inovação Social que iniciou em abril de 2022 e terá o seu término em abril de 2023., Desenvolve as suas atividades em espaços de Centros de dia, de Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas, no agrupamento de Escolas da Caranguejeira e Santa Catarina da Serra, designadamente com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), tendo como parceiros a Cáritas Diocesana de Leiria, a Junta de Freguesia da Caranguejeira e a União de Freguesias de Santa Catarina da Serra e Chainça (UF SCSC) .

A reflexão que aqui apresentamos baseia-se nas atividades do projeto que ocorrem à quinta-feira, entre as 15 horas e 30 minutos e as 17 horas, na sede do IJM, dirigidas a pessoas idosas, não institucionalizadas, que residam nas duas freguesias identificadas acima. O trabalho realizado pela União de Freguesias (SCSC) reside no divulgar, convidar, reunir e transportar as pessoas das referidas freguesias para sessões do projeto no IJM.

Os seniores são convidados a integrar esta iniciativa, estimulando-os a saírem de suas casas para conviver, aprender e partilhar experiências, sendo a sua participação por vontade própria, nunca de forma imposta. Não há um número fixo de participantes, em cada semana o número de seniores é variável, situando-se entre os 15 e os 20 elementos.

Nada é imposto, porque o sucesso primordial das atividades está na participação ativa dos intervenientes: os seniores e as crianças. As atividades propostas, por duas colaboradoras do IJM, têm sempre como chave de ligação a participação e contributo dos mais velhos e dos mais novos, daí que as dinamizadoras se desloquem, na zona territorial assinalada, entre as instituições de resposta social, as instituições escolares e o espaço do IJM.

Do ponto de vista das atividades e práticas desenvolvidas, o projeto Geração em 2 Pautas tem uma componente base que é a música, elo de ligação que desencadeia as ideias. No entanto existe depois a articulação às temáticas do momento, nomeadamente as festividades e datas comemorativas do calendário anual. Outra das bases do projeto, atendendo às características dos participantes, é o trabalhar os 5 sentidos do Ser Humano: a visão, audição, paladar, olfato e tato.

Geração em 2 Pautas é um projeto social, que visa incluir pelas Artes e pela Cultura, contemplando outros momentos fundamentais de integração e partilha, como o momento do lanche. A cada semana, cada indivíduo traz um alimento (um bolo, umas bolachas, um chá) para partilhar com os seus pares. A constante (trans)formação vai desde a integração nas atividades, como também no sentido de partilha, de responsabilidade mútua, de um que tem mais e partilha com quem tem menos, favorecendo um sentido de comunhão e de solidariedade ao próximo. *“Uma vez que consigamos entender o verdadeiro sentido das políticas da diversidade, estaremos contribuindo não só para uma organização melhor, mas para uma sociedade inclusiva”* (Santos, Santana & Arruda, 2017, p.3).

Uma das atividades realizadas e que assumiu destaque como dimensão transformativa foi a realização de uma peça teatral e musical, intergeracional, composta pelo grupo sénior da UF SCSC em conjunto com duas turmas do 1º CEB da escola da Caranguejeira. Este exercício demonstrativo, que aconteceu na Festa de Natal de 2022, intitulado os “Lavadouros Antigos”, apresentava como a população lavava a roupa antigamente, com enfoque para os valores comunitários que outrora existiam. Esta atividade permitiu aos seniores serem os atores centrais, realizando aprendizagens ao nível da realização teatral, mas, simultaneamente, podendo veicular a sua experiência passada perante uma assistência vasta que esteve presente nesse momento.

Do acompanhamento das atividades ao longo dos 7 meses de funcionamento do Projeto, a partir da observação direta realizada, damos conta de uma (trans)formação dos indivíduos. Notamos que mais do que idealizar as atividades para usufruto dos seniores, é a percepção do quão é importante dar-lhes o protagonismo e os papéis principais. Não é trabalhar para eles, mas sim trabalhar com eles, serem instrumentistas e ativistas da sua própria realização e é aqui que percebemos a verdadeira transformação das suas atitudes, das interações sociais, das solidariedades e da sua construção identitária.

É um indicador de destaque quando as colaboradoras do projeto incentivam e visam a integração, a colaboração dos seniores nas conversões dos materiais, no cantar das músicas, na elaboração dos poemas ou na execução das peças de teatro. As sessões, em algumas circunstâncias, contemplam o apelo a retratar as tradições e costumes antigos, para partilhar com os mais jovens. Nelas, os seniores assumem um papel de valorização, com a evocação ao seu passado, que resulta em elementos muito interessantes de construção de memórias junto dos mais novos.

Enquanto projeto social e comunitário, o resultado das tardes de quinta-feira é uma “luta” importante contra a solidão, a exclusão e o isolamento social. Naquele “pequeno” tempo, os indivíduos são os elementos ativos, as figuras centrais e não meros recetores da informação. A ideia de incluir já se vislumbra em duas frentes, a dos dinamizadores e a

dos próprios seniores que captam e tentam incentivar a participação de outros seniores no “seu” projeto. A partir do momento em que se conquista o indivíduo, dando-lhe o lugar de destaque que lhe é devido, conseguem-se outras manifestações de mudança, como o projeto deixar de ser percebido como “pertença” de um Instituto e ser dos atores sociais que semanalmente participam, porque na verdade são eles que inspiram o que se vai fazer de seguida. Parece-nos que incluir, será esta visão de conquistar no estar, ser e sentir a emoção da participação e contributo.

Atendendo à realidade de cada contexto geográfico, temos consciência social do envelhecimento humano que caracteriza, também, o concelho de Leiria e as suas freguesias. Existem, muitas respostas institucionais, que vão colmatando as necessidades de assistência e acompanhamento a muitos idosos, que vivendo ainda em suas casas, se sentem sozinhos e precisam de ajuda diária na alimentação, higiene e saúde. A existência de respostas que contemplem como públicos-alvo aqueles que não tendo qualquer suporte institucional, às vezes nem familiar, são de extrema importância. O Geração em 2 Pautas contempla essas pessoas, por vezes, esquecidas no seu canto, dando-lhes alguma “luz” e orientação ao projeto de vida, aqui entendido como um processo que se constrói e re-constrói ao longo da vida (Lopes, 2014).

Em suma, vivemos num tempo em que o envelhecimento que se pretende ativo e saudável integra as diversas esferas da sociedade. O mundo atual não é dos jovens, mas dos adultos e cada vez mais dos adultos idosos, como nos lembra Simões (2011). Neste sentido, deve-se apostar na promoção da participação ativa dos indivíduos, numa lógica de resignificação de estereótipos sobre os mais velhos, construídos socialmente e concomitantemente sensibilizando para/criando condições de vida mais respeitosas e possibilidades de realização de projetos pessoais nas comunidades para os que se encontram em suas casas.

Palavras-Chave: inclusão; envelhecimento; intergeracionalidade; (trans)formação; comunidade

Referências bibliográficas

Ferreira, P. (2015). Envelhecimento e direitos humanos. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 183-197.

Fonseca, A. (2018). Boas práticas de Ageing in Place. *Divulgar para valorizar. Guia de boas práticas.* Fundação Calouste Gulbenkian / Faculdade de Educação e Psicologia — Universidade Católica Portuguesa.

Fonseca, A. (2021). Ageing in Place. *Envelhecimento em Casa e na Comunidade. Modelos*

e estratégias centrados na autonomia, participação social e promoção do bem-estar das pessoas idosas. Fundação Calouste Gulbenkian / Faculdade de Educação e Psicologia — Universidade Católica Portuguesa.

Gonçalves, N. & Anica, A. (2018). Contributos do teatro para o envelhecimento (cri)ativo. In ANICA, Aurízia (Ed.), *Envelhecer no Algarve*. Universidade do Algarve, p. 137-151. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10690/1/NMarta%20%26%20Anica.pdf>

Lopes, S. (2014). *Trajétoias Sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Editora Chiado.

Pimentel, L.; Lopes, S. & Maurício, C. (2022). Modelo inovador e inclusivo de aprendizagem para seniores no ensino superior: o exemplo do Programa 60+. In C. Mangas & J. Sousa (Coord.). *Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias* (pp. 151-167). Almedina.

Quaresma, M. & Ribeirinho, C. (2016). Envelhecimento – Desafios do séc. XXI. *Revista Kairós Gerontologia*, 19(3), p. 24-49.

Santos, J.; Santana, A. & Arruda, G. (2017). Diversidade nas Organizações: Inclusão Social ou Estratégia Competitiva? *Portal dos Psicólogos: Psicologia.pt*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1170.pdf>

Simões, A. (2011). Um modelo mal sucedido de envelhecimento bem sucedido? *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XV, nº 1, p.7-27. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5273/1/2011_PEC_1.pdf

Segurança social e solidariedade: rendimento social de inserção e Constituição

Mário Barata

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

Uma das políticas públicas de segurança social mais controversas em Portugal prende-se com o rendimento social de inserção. Esta prestação social foi concebida em 1996 pelo legislador, através da Lei n.º 19-A/96, de 29 de junho, que criou o então rendimento mínimo garantido (RMG) e visou concretizar a Lei de Bases da Segurança Social (LBSS), bem como o artigo 63.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) relativamente à segurança social e a solidariedade. Contudo, um segmento da sociedade portuguesa e vários partidos políticos colocados mais à direita do espetro político-partidário sempre reclamaram uma profunda alteração do regime jurídico desta prestação, no sentido de limitar a sua atribuição, ou a extinção da mesma (i.e., revogação in toto desta política pública de segurança social). Estes apelos obtiveram algum eco junto do poder político no XV Governo Constitucional quando o regime jurídico atinente ao RMG foi revogado. No seu lugar foi criado o rendimento social de inserção (RSI) através da Lei n.º 13/2003, de 21 de maio. No entanto, este ato normativo tem sido alvo de inúmeras alterações. Na verdade, as regras relativas à atribuição desta prestação foram modificadas pelo legislador após a sua entrada em vigor e as alterações suscitaram questões jurídico-constitucionais que foram analisadas pelo Tribunal Constitucional em diversas ocasiões. Assim, este trabalho visa apresentar sinteticamente o regime jurídico que criou o rendimento social de inserção e o seu antecessor, bem como as normas da Lei de Bases da Segurança Social e da lei fundamental que essa prestação social visa concretizar. Para além destas, o trabalho pretende apresentar os vários acórdãos do Tribunal Constitucional relativamente às tentativas do legislador de alterar o regime jurídico desta prestação e tecer algumas considerações acerca da possibilidade constitucional de o legislador modificar direitos derivados a prestações que densifiquem direitos fundamentais sociais.

Enquadramento Normativo

O rendimento social de inserção é, nas palavras do Instituto da Segurança Social (2022, p. 4), “uma prestação em dinheiro para assegurar a satisfação” de “necessidades mínimas” disciplinado pela Lei n.º 13/2003, de 21 de maio, que instituiu o Rendimento Social de Inserção (RSI). O ato legislativo aprovado pela Assembleia da República em 2003 revogou a versão originária desta prestação. Dito de outro modo, a Lei n.º 13/2003 revogou a Lei n.º 19-A/96, de 29 de junho, que criou o RMG e instituiu, em seu lugar, o rendimento social de inserção. No entanto, ao longo de quase vinte anos de vigência a versão original do

regime jurídico da RSI foi modificada através de uma retificação em 2003 e alterada oito vezes entre 2005 e 2019¹.

Em termos sintéticos, a Lei n.º 13/2013 é dividida em dez capítulos, designadamente: Capítulo I (Natureza e condições de atribuição); Capítulo II (Prestação do rendimento social de inserção); Capítulo III (Atribuição da prestação e contrato de inserção); Capítulo IV (Duração da prestação); Capítulo V (Fiscalização); Capítulo VI (Regime Sancionatório); Capítulo VII (Órgãos e Competência); Capítulo VIII (Financiamento); Capítulo IX (Disposições Transitórias); Capítulo X (Disposições Finais). Todavia, a norma que tem sido objeto das alterações mais controversas é aquela que se prende com as condições de atribuição desta prestação social (i.e., o artigo 6.º).

Fundamento Constitucional

O regime jurídico que instituiu o rendimento social de inserção concretiza várias disposições da LBSS, aprovada pela Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro. Em concreto, o artigo 26.º, n.º 1, da LBSS estabelece que “o sistema de proteção social de cidadania tem por objetivos garantir direitos básicos dos cidadãos e a igualdade de oportunidades, bem como promover o bem-estar e a coesão sociais”. Para tanto, a alínea b) do n.º 2 do mesmo preceito dispõe que compete ao sistema de proteção social de cidadania “a prevenção e a erradicação de situações de pobreza e de exclusão”. De acordo com o artigo 28.º da LBSS o sistema de proteção social de cidadania engloba o subsistema de ação social, o subsistema de solidariedade e o subsistema de proteção familiar. No quadro do subsistema da solidariedade, o artigo 36.º, n.º 1, da LBSS, determina que este “destina-se a assegurar, com base na solidariedade de toda a comunidade, direitos essenciais por forma a prevenir e a erradicar situações de pobreza e de exclusão, bem como a garantir prestações em situações de comprovada necessidade pessoal ou familiar”. Por fim, o artigo 41.º, n.º 1, alínea a), da LBSS estabelece que as “prestações de rendimento social de inserção” concretizam a proteção concedida no âmbito do subsistema de solidariedade.

Por sua vez, a Lei de Bases da Segurança Social foi adotada ao abrigo da alínea c) do artigo 161.º da CRP (i.e., competência legislativa da Assembleia da República) e pretende densificar o artigo 63.º da lei fundamental relativamente à segurança social e solidariedade. Em termos sintéticos, o direito à segurança social e solidariedade encontra-se no Título III (Direitos e deveres económicos, sociais e culturais) da Parte I da lei fundamental relativamente aos direitos e deveres fundamentais.

1. Em concreto, a versão inicial foi alterada pelos seguintes diplomas: Lei n.º 45/2005, de 29/08; DL n.º 70/2010, de 16/06; DL n.º 133/2012, de 27/06; DL n.º 1/2016, de 06/01; DL n.º 90/2017, de 28/07; DL n.º 126-A/2017, de 06/10; DL n.º 84/2019, de 28/06; Lei n.º 100/2019, de 06/09.

O nº 1 do artigo 63º da Constituição dispõe que “todos têm direito à segurança social”. Nas palavras de Gomes Canotilho e Vital Moreira (2007, p. 814) o nº 1 do artigo 63º da lei fundamental trata do “direito à sobrevivência e à garantia de condições materiais para uma existência compatível com a dignidade da pessoa humana”. O direito à segurança social é um “típico direito social de natureza positiva cuja realização exige o fornecimento de prestações por parte do Estado, impondo-lhe verdadeiras obrigações de fazer e de prestar” (Canotilho & Moreira, p. 815).

Por sua vez, o nº 2 do artigo 63º da lei fundamental dispõe que “incumbe ao Estado organizar, coordenar e subsidiar um sistema de segurança social unificado e descentralizado, com a participação das associações sindicais, de outras organizações representativas dos trabalhadores e de associações representativas dos demais beneficiários”. Consequentemente, os autores sustentam que a principal incumbência do Estado está inscrita no artigo 63º, nº 2, e consiste na organização e manutenção de um sistema de segurança social de natureza pública e obrigatória. Trata-se de uma garantia institucional conexas com o sistema público de segurança social.

Por fim, o nº 3 estabelece que “o sistema de segurança social protege os cidadãos na doença, velhice, invalidez, viuvez e orfandade, bem como no desemprego e em todas as outras situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho”. Assim, a Constituição exemplifica algumas situações de carência no artigo 63º, nº 3. Contudo, o legislador constituinte admite outras, dado que acrescentou uma cláusula genérica nesse sentido. Consequentemente, Gomes Canotilho e Vital Moreira (2007, p. 818) afirmam que a cláusula genérica abrange “todas as situações de carência dos meios de subsistência ou de perda ou diminuição de capacidade para o trabalho”. Logo, o rendimento mínimo garantido/rendimento social de inserção visam efetivar o direito a uma existência condigna.

Direitos Derivados a Prestações e o Princípio do Não Retrocesso Social

O rendimento social de inserção é, na ótica da doutrina, suscetível de ser arrumado no quadro dos direitos derivados a prestações, na medida em que configura um direito do cidadão a uma participação igual nas prestações estaduais concretizadas pelo legislador. Consequentemente, a modificação substancial ou a extinção dos direitos derivados a prestações suscita a eventual aplicação do princípio do não retrocesso social.

Um dos defensores da ideia de proibição de retrocesso social na doutrina encontra-se em Gomes Canotilho que sustenta que o princípio da democracia económica e social ou da socialidade aponta para a proibição do retrocesso social. Tal significa que “os direitos sociais e económicos (...), uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjetivo” (2003, pp.

Contudo, há quem defenda uma posição totalmente antagónica. Nesse sentido, Jorge Reis Novais sustenta que a compreensão do princípio do não retrocesso social entendido como proibição de diminuição dos níveis anteriormente garantidos de realização de um determinado direito social “não tem, pura e simplesmente, nem arrimo positivo em qualquer ordem constitucional, nem sustentação dogmática, nem justificação ou apoio em quaisquer critérios de razoabilidade” (2010, p. 243).

Por último, há autores que não acolhem a ideia de proibição de retrocesso, mas aceitam uma ideia de salvaguarda de um determinado grau de concretização legislativa de normas de direitos sociais. Assim, José Carlos Vieira de Andrade (2019, p. 378) escreve que “os preceitos constitucionais relativos aos direitos económicos, sociais e culturais não de implicar uma certa garantia de estabilidade das situações ou posições jurídicas criadas pelo legislador ao concretizar as normas respetivas”.

Alterações Legislativas e os Processos de Fiscalização da Constitucionalidade

Conforme já afirmámos, o regime jurídico relativamente ao rendimento social de inserção foi modificado diversas vezes e algumas alterações suscitaram questões jurídico-constitucionais que foram apreciadas pelo Tribunal Constitucional

a. O Acórdão nº 509/2002

O Acórdão referido em epígrafe tem origem num pedido de fiscalização preventiva da constitucionalidade do Presidente da República relativamente à norma constante do artigo 4º, nº 1, do Decreto da Assembleia da República nº 18/IX, recebido na Presidência da República, em novembro de 2002, para ser promulgado como lei. Em concreto, a dúvida de constitucionalidade refere-se ao artigo 4º, nº 1, que regula a titularidade do direito ao rendimento social de inserção, na medida em que, enquanto que o artigo 4º, nº 1, da Lei nº 19-A/96, de 29 de Junho, que criou o rendimento mínimo garantido, reconhecia a titularidade do direito à prestação de rendimento mínimo aos indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, o diploma que agora se pretende seja promulgado como lei, com ressalva das exceções também já previstas na lei anterior e das posições subjetivas dos atuais beneficiários, garante a titularidade do direito ao rendimento social de inserção apenas às pessoas com idade igual ou superior a 25 anos.²

Assim, o Presidente da República pretendia saber se a restrição objetiva da titularidade do direito em causa respeitava as normas e princípios constitucionais, designadamente o princípio da igualdade. O Tribunal Constitucional acabou por se pronunciar a favor

2. TC > Jurisprudência > Acórdãos > Acórdão 509/2002 (tribunalconstitucional.pt)

da inconstitucionalidade, na medida em que entendeu que a restrição violava o “direito a um mínimo de existência condigna inerente ao princípio do respeito da dignidade humana, decorrente das disposições conjugadas dos artigos 1.º, 2.º e 63.º, n.ºs 1 e 3, da Constituição da República Portuguesa”.

b. O Acórdão n.º 141/2015

O segundo Acórdão do TC relativamente ao rendimento social de inserção tem origem nas alterações legislativas à prestação operadas em 2012. Em concreto, o Governo alterou as condições de atribuição desta prestação social através do Decreto-Lei n.º 133/2012, de 27 junho. Assim, a nova redação do artigo 6.º da Lei n.º 13/2003, de 21 de maio, passou a exigir a cidadãos portugueses um período mínimo de um ano de residência legal em Portugal para poder aceder ao rendimento social de inserção (alínea a) do n.º 1 do artigo 6.º) e a extensão do requisito de um período mínimo de um ano de residência legal em Portugal, previsto na alínea a) do n.º 1 desse preceito legal, aos membros do agregado familiar do requerente de rendimento social de inserção (n.º 4 do artigo 6.º). O Provedor da Justiça, em sede de fiscalização abstrata sucessiva, solicitou a declaração de inconstitucionalidade das referidas normas, na medida em que as alterações violavam o princípio da igualdade. O Tribunal Constitucional deu razão ao Provedor de Justiça e declarou, com força obrigatória geral, a inconstitucionalidade das referidas normas por violação do princípio da igualdade, consagrado no artigo 13.º, n.º 1, da CRP. Esta conclusão fundou-se no tratamento diferenciado entre dois grupos de cidadãos nacionais em função de terem exercido uma liberdade fundamental de fixar residência fora do território nacional e a ele regressar nos termos do artigo 44.º, n.º 2, da CRP³.

c. O Acórdão 296/2015

O terceiro Acórdão aqui apresentado é o Acórdão n.º 296/2015 do Tribunal Constitucional. O processo que lhe deu origem deriva de um pedido complexo oriundo da Procuradoria Geral da República (PGR) para apreciar e declarar a ilegalidade de duas normas do DL n.º 133/2012, de 27 de maio, por violação de lei de valor reforçado (i.e., a Lei de Bases da Segurança Social) e um pedido de declaração de inconstitucionalidade atinente à norma constante do artigo 6.º, n.º 1, alínea b), e n.º 4, da Lei n.º 13/2003, de 21 de maio, na redação que lhe foi conferida pelo artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 133/2012, de 27 de junho, por violação do princípio da proporcionalidade. O TC decidiu não conhecer/ declarar as ilegalidades suscitadas. No entanto, declarou “a inconstitucionalidade do artigo 6.º, n.º 1, alínea b), e n.º 4, da Lei n.º 13/2003, na redação que por último lhe foi conferida pelo artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 133/2012, por violação do princípio da proporcionalidade”

3. TC > Jurisprudência > Acórdãos > Acórdão 141/2015 (tribunalconstitucional.pt)

vertido no artigo 2º da lei fundamental⁴. Em concreto, o legislador em 2012 condicionou à atribuição do RSI, que visa assegurar “uma sobrevivência minimamente condigna ou a um mínimo de sobrevivência”, aos estrangeiros a um prazo de 3 anos de residência legal em Portugal. No quadro da sua fundamentação, o TC sujeitou a referida alteração legislativa ao teste da proporcionalidade em sentido amplo e entendeu “que o prazo de três anos para a concessão do benefício representava “um sacrifício desproporcionado ao fim da restrição”, dando assim por violado o princípio da proporcionalidade” (Ribeiro, 2021, p. 322). Este entendimento da questão jurídico-constitucional assenta na seguinte passagem do Acórdão:

tudo ponderado, conclui-se que a imposição de um prazo de 3 anos - que se traduz na negação da concessão de meios de sobrevivência a um cidadão estrangeiro em situação de risco social, antes de decorrido esse período – é excessiva, colidindo, de modo intolerável, com o direito a uma prestação que assegure os meios básicos de sobrevivência. Com uma tal duração, o prazo definido constitui um sacrifício desproporcionado ou demasiado oneroso, em face da vantagem associada aos fins de interesse público que se visa atingir com a sua fixação.

Em suma, o prazo de três anos foi considerado como excessivo (i.e., desproporcionado). Logo, a exigência legal em torno dos três anos violava o princípio da proporcionalidade em sentido restrito.

Conclusão

Os diversos Acórdãos do Tribunal Constitucional confirmam a possibilidade de o legislador modificar direitos derivados a prestações que densifiquem direitos fundamentais ao arrepio do princípio do não retrocesso social invocado por parte da doutrina. Contudo, as alterações legislativas terão de respeitar os princípios fundamentais da Constituição com especial destaque para os princípios da dignidade da pessoa humana, da proporcionalidade e da igualdade consagrados nos artigos 1º, 2º e 13º da lei fundamental.

Palavras-chave: direitos; sociais; rendimento; social; inserção

Referências Bibliográficas

Andrade, J.(2019). Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976 (6ª ed.). Almedina.

Canotilho, J., & Moreira, V. (2007). Constituição da República Portuguesa Anotada: Artigos 1º a 107º. Coimbra Editora.

4. TC > Jurisprudência > Acórdãos > Acórdão 296/2015 (tribunalconstitucional.pt)

Departamento de Prestações e Contribuições (2022). Guia Prático – Rendimento Social de Inserção. Instituto da Segurança Social, I.P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/15010/8001_rendimento_social_insercao/75f2f024-aeac42dc-81ad-503ab0e9c441

Miranda, J. (2020). Direitos Fundamentais (3ª ed.). Almedina.

Novais, J. (2010). Direitos Sociais. Coimbra Editora.

Ribeiro, J. (2021). Direitos Sociais e Vinculação do Legislador. Almedina.

A evolução da tutela da pessoa com deficiência – um diálogo com as políticas públicas municipais de inclusão

Magda Rodrigues

Câmara Municipal de Penacova; Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

1.A tutela da pessoa com deficiência, ao longo dos anos, vem sofrendo uma evolução, de salutar importância no ordenamento jurídico nacional. Não tanto pelas soluções que preconiza – que, na verdade, não significam uma evolução substancial nesta matéria – mas, sobretudo, pela tendente valorização da autonomia e liberdade individuais que preconiza. Não deixa, contudo, de ser sintomático o longo caminho que sobeja percorrer, considerando que a ordem jurídica continua a dirigir-se a um destinatário ideal, id est, o sujeito (plenamente) capaz de exercer os seus direitos.

De facto, numa visão necessariamente panorâmica sobre a tutela da pessoa com deficiência no nosso ordenamento jurídico, cabe, fazer um excursus, necessariamente breve, sobre os institutos e formas de tutela. Assim, o princípio da dignidade da pessoa humana e o reconhecimento de que o sujeito capaz é o destinatário comum das normas jurídicas implicam a fixação de um regime especial para as pessoas com deficiência, necessariamente assente na tensão entre uma tendência de autonomia e uma tendência de proteção.

A Constituição de 1976, através do seu artigo 71.º,41 confere um estatuto constitucional às “pessoas deficientes” que, depois, passou a designar por “pessoas com deficiência”. A generalidade dos comentadores de referência considera que esta disposição corresponde a um reforço dos direitos dessas pessoas, salientando, através do seu n.º 1, a sua vertente negativa ou dimensão perceptiva, que genericamente invalidaria qualquer capitis diminutio, associando-o ainda ao princípio da igualdade consagrado no artigo 13.º da Constituição, e traçando, mediante o seu n.º 2, uma vertente positiva ou uma dimensão programática, através do reconhecimento de um dever prestacional por parte do Estado. A partir deste preceito também se alude a um “direito especial de igualdade”¹.

1. GOMES, Joaquim Correia, CONSTITUCIONALISMO, DEFICIÊNCIA MENTAL E DISCAPACIDADE: UM APELO AOS DIREITOS, <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2016/05/JULGAR-36-07-JG.pdf>

A Lei nº 38/2004, de 18 de Agosto, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação e participação da pessoa com deficiência, apresenta no seu artigo 2.º uma noção de pessoa com deficiência como “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas”. Aceitemos, pois, esta noção, que, ao associar deficiência a limite à participação em condições de igualdade com as demais pessoas, não se mostra ultrapassada pela perspetiva da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência².

2.A tutela conferida pelo legislador nacional, vivenciou, historicamente, vários momentos e apresenta, ainda hoje, vários contextos, quer no domínio penal, quer no domínio civil. Naturalmente, a tutela a que nos referimos é aquela que tem que ver com a deficiência mental.

Sendo esse o foco, efetivamente, e no que atine à disciplina penal, o artigo 20º do Código Penal ocupa-se da inimputabilidade por anomalia psíquica, sendo que os artigos 91º a 103º do Código Penal regulam o internamento de quem tiver praticado um ilícito criminal e tiver sido considerado inimputável, nos termos do mencionado referido preceito. Os artigos 104º a 107º do Código Penal regulam a situação do agente que, não tendo sido declarado inimputável ao abrigo do referido artigo 20º, for condenado em prisão, quando se mostre que sofria de anomalia psíquica ao tempo do crime ou quando a anomalia psíquica sobrevier ao agente depois da prática do crime.

Já no que concerne à disciplina civil, o legislador apresenta dois distintos âmbitos de tutela: um de natureza pontual e outro de natureza mais *duradoura*. No que atine aos primeiros, são inúmeros os instrumentos. A título de exemplo, no domínio da responsabilidade civil, presume-se falta de imputabilidade nos interditos por anomalia psíquica (artigo 488º, nº 2, do Código Civil); por força do artigo 1913º, nº 1, alínea b), do Código Civil, consideram-se inibidos do exercício de todas as prerrogativas inscritas nas responsabilidades parentais maiores acompanhados (na terminologia atual); nos termos do art.º 1933º, nº 1, alínea b), do Código Civil, não podem ser tutores os notoriamente dementes, ainda que não estejam interditos ou inabilitados.

No campo dos instrumentos de tutela mais *continuada*, os institutos da interdição e

2. PINHEIRO, Jorge Duarte, AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITOS DE DIREITOS E DEVERES **INCAPACIDADES** E SUPRIMENTO - A VISÃO DO JURISTA; <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/600-886.pdf>

da inabilitação, deram recente espaço ao instituto global do acompanhamento de maior³, cuja criação visou, sobretudo, a tendente valorização da autonomia da pessoa por eles visada.

Com efeito, os institutos jurídicos vigentes até então, encerravam, no seu âmago, a estrita substituição do visado como instrumento de tutela.

Ora, o novel regimento seu (novo) art.º 138.º, define como destinatário do acompanhamento, o “maior impossibilitado, por razões de saúde, deficiência, ou pelo seu comportamento, de exercer, plena, pessoal e consciente- mente, os seus direitos ou de, nos mesmos termos, cumprir os seus deveres”. São, assim, de dois tipos, esses requisitos: por um lado, quanto à causa: razões de saúde, deficiência ou ligadas ao seu comportamento; e, por outro lado, quanto à consequência: a impossibilidade de exercer, plena, pessoal e conscientemente, os seus direitos ou de, nos mesmos termos, cumprir os seus deveres. Optou o legislador, como se vê, por uma formulação ampla, afastando-se claramente da posição fechada relativa aos fundamentos da interdição e da inabilitação. Um ponto muito importante que neste contexto importa sublinhar é o de que na atual formulação ampla que permite o recurso às medidas de acompanhamento cabem às pessoas idosas e/ou doentes⁴. Nesta senda, em confronto com o regime anterior: o regime do acompanhamento goza de maior flexibilidade – rejeita o tudo ou nada da interdição –, respeita, sempre que possível, a vontade do beneficiário e a sua autodeterminação, limita-se ao necessário e permite ao tribunal escolher e adequar, em cada situação concreta, as medidas que melhor possam contribuir para alcançar o seu objetivo, que é, repete-se, o de assegurar o bem-estar, a recuperação e o pleno exercício da sua capacidade de agir. Mas tudo isto sem cair na posição irrealista de ignorar os hard cases, ou seja, aquelas situações de absoluta incapacidade do necessitado, pelo que, sem deixar o acompanhamento de ser hoje um modelo de apoio e de assistência, não pode deixar de transigir – em casos-limite e excecionalmente – com medidas de substituição: daí o recurso, entre as medidas que o tribunal pode escolher para melhor talhar o “fato à medida”, ao instituto da representação legal (art.º 145.º)⁵.

Contrariando os regimes que revoga, o novel instituto do acompanhamento de maior parte do princípio fundamental de autonomia da pessoa com deficiência, que, agora,

3. Introduzido pela Lei n.º 49/2018, de 14 de agosto

4. Neste sentido, MONTEIRO, António Pinto, Das incapacidades ao maior acompanhado - Breve apresentação da Lei n.º 49/2018, in Revista do CEJ ... https://cej.justica.gov.pt/LinkClick.aspx?fileticket=_nsidISLrE%3D&porta- lid=30

5. Ibidem

pode, livremente, envidar aqueles que são os negócios da vida corrente e o exercício dos direitos pessoais, designadamente os direitos de casar, de procriar, de perfilhar, de adotar, de cuidar e de educar os filhos, entre outros. Com efeito, na senda de António Pinto Monteiro, a Lei acolheu a mudança de paradigma já há muito anunciada, afastando-se do modelo de tomada de decisões por substituição e abraçando o modelo do acompanhamento, pela tomada de decisões com recurso à assistência e apoio. “Proteger sem incapacitar”, recorde-se, é a palavra de ordem do novo modelo. Mas fê-lo com realismo, permitindo o recurso à representação legal quando, excecionalmente, não houver alternativa credível, no interesse do necessitado e por decisão judicial⁶.

3. O alargamento do espectro de possíveis acompanhados, associado à já mencionada – e bem acolhida – valorização da liberdade individual e da autodeterminação, inculca nos atores públicos uma acrescida responsabilidade para com os seus interlocutores – os cidadãos a quem cabe servir, quem quer que sejam.

Nesse contexto, a Estratégia Nacional para a inclusão das pessoas com deficiência 2021-2025, define como prioridade que “a inclusão das pessoas com deficiência tem implicações transversais em todas as áreas das políticas públicas, devendo, no entanto, ser definidos objetivos prioritários que orientem a ação. Um primeiro elemento fundamental é o de reconhecer que estamos perante cidadãos e cidadãs com características e realidades muito diversas, com graus diferenciados de autonomia/funcionalidade, que carecem de apoios distintos, tendo em conta que os desafios que se colocam à sua inclusão são de natureza muito diversificada. Essa diversidade de partida deve ser tida em conta no desenho das medidas de política pública⁷.”

Os Municípios, pessoas coletivas públicas, não estão isentos da responsabilidade inerente à adoção de verdadeiras políticas públicas de inclusão. Medidas como o Balcão da Inclusão, a adoção de medidas de apoio ao emprego (nomeadamente o apoio ao emprego em mercado aberto) ou medidas de requalificação e acessibilidade das habitações, são alguns dos mecanismos que os Municípios têm ao seu dispor e dos quais podem usufruir no sentido de melhor integrar os seus munícipes portadores de deficiência.

É, porém, longo o caminho a percorrer, pese o crescente número de destinatários destas medidas e as crescentes exigências que impedem sobre esta que é a primeira linha de contacto com a população. Com efeito, louvando-nos da nossa experiência mais recente, nos Municípios escasseiam meios, humanos e materiais, no sentido de prover e acautelar estas necessidades – ao nível do mais básico.

6. Idem

7. Disponível em <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf>

A implementação das medidas propaladas na Estratégia Nacional, cuja bondade é indiscutível, não surge acompanhada da devida divulgação e afetação concomitante de recursos, repisa-se, humanos e financeiros. Haja em linha de conta que, na sua orgânica, muitos Municípios, sequer, têm um pelouro vocacionado para esta matéria, concentrando, tudo, nos serviços de Ação Social, permanecendo a lamentável confusão entre aquilo que tem fito social em sentido próprio e aquilo que tem fito inclusivo.

Urge a sensibilização dos autarcas e futuros autarcas e, bem assim, dos técnicos municipais como primeiros parceiros da implementação das estratégias municipais. Urge, igualmente, prover à capacitação e financiamento destas medidas.

4. Na nossa perspetiva, uma verdadeira inclusão, vocacionada para todos os que a lei a destina, passa por fazer soçobrar uma certa visão estigmatizada e estigmatizante da pessoa com deficiência. Apenas dessa forma, e com essa mudança de paradigma, poderemos ambicionar verdadeiras políticas públicas de inclusão.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, evolução legislativa; políticas públicas

Referências bibliográficas

Gomes, Joaquim Correia, Constitucionalismo, Deficiência Mental E Discapacidade: Um Apelo

Aos Direitos, [Http://Julgar.Pt/Wp-Content/Uploads/2016/05/Julgar-36-07-Jg.Pdf](http://Julgar.Pt/Wp-Content/Uploads/2016/05/Julgar-36-07-Jg.Pdf)

Monteiro, António Pinto, Das Incapacidades Ao Maior Acompanhado Breve Apresentação Da Lei N.º 49/2018, In Revista Do Cej. [Https://cej.justica.gov.pt/Linkclick.aspx?fileticket=_nsidisl_re%3d&Portalid=30](https://cej.justica.gov.pt/Linkclick.aspx?fileticket=_nsidisl_re%3d&Portalid=30)

Pinheiro, Jorge Duarte, As Pessoas Com Deficiência Como Sujeitos De Direitos E Deveres Incapacidades E Suprimento - A Visão Do Jurista; [Https://www.lcjp.pt/Sites/Default/Files/Me-Dia/600-886.Pdf](https://www.lcjp.pt/Sites/Default/Files/Me-Dia/600-886.Pdf)

Da exclusão à inclusão social: O caso do Parque Botânico de Vale Domingos

Rosália Coelho

ESECS - Politécnico de Leiria, Associação Vale Domingos

Jenny Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, CI&DEI, Politécnico de Leiria

A pobreza e a exclusão social são características da sociedade portuguesa (Diogo et al., 2015). Alfredo Bruto da Costa (2015), no prefácio do livro *Pobreza e Exclusão Social em Portugal* questiona: do que estamos a falar quando falamos de pobreza e de exclusão social? Este exercício de esclarecimento dos conceitos é especialmente pertinente para que não se corra o risco de os confundir com outro problema social, o da desigualdade. Com efeito, a desigualdade constitui um dos atributos mais complexos das sociedades. Amartya Sen, já em 1979, questionava «igualdade de quê?». A desigualdade será um apatúgio da condição humana pelo que teremos de refletir se a mesma poderá ser aceitável ou inaceitável, tendo nos critérios éticos o caminho para a compreensão mais profunda e humana face ao crescimento da incerteza e complexidade. Rui Marques (2019) refere que “a incerteza é filha da complexidade” (p.71) e a complexidade poderá levar ao aumento da desconfiança, começando-se a contar as histórias com ênfase na “diferença”, abrindo-se o caminho do medo, da intolerância e da exclusão, dando origem à criação de um processo de desumanização do “Outro”.

Assim sendo, a exclusão social é essencialmente um problema relacional de vínculos das pessoas e grupos com as outras pessoas, grupos e organizações da sociedade (Costa, 1998). Com efeito, o nascer e o viver numa comunidade não conduz, necessariamente, ao sentimento de pertença dessa comunidade (Paula, 2014). Para Robert Castel (2006), a exclusão social representa o estado extremo de um processo de marginalização ao longo do qual se vão quebrando os laços entre a pessoa e os sistemas sociais, alcançando uma dimensão afetiva e relacional. Esta gradual desvinculação com a sociedade vai desde a integração plena até à exclusão total e acaba por resultar numa perda de cidadania que, nas palavras de Paula (2014), se refere a “não ter direito a ter direitos” (p.18). Neste sentido, emerge o conceito de desafiliação, proposto por Robert Castel, que diz respeito a um “modo particular de dissociação do elo social” (2000, p.520). A desafiliação também é alimentada pelo crescente individualismo, assente na lógica de que o indivíduo, ao se tornar o centro, deverá igualmente responder sozinho às suas necessidades. Assim, ganha relevância o aprofundamento dos processos de reafiliação e a forma como estes po-

dem contribuir para a inclusão social. Nesta linha, as noções de solidariedade defendidas por Robert Owen (1813) ganham sentido e significado na inclusão social, principalmente, porque os laços de solidariedade são um importante fator de vínculo pessoal e social, e a sua inexistência pode provocar ruturas sociais, tendo como uma das consequências o reforço do isolamento e/ou da própria exclusão (Xiberras, 1993). De acordo com Mulgan et al. (2007), a promoção da inclusão social deve ter como foco satisfazer as necessidades de uma população como um todo, contribuindo para a mitigação de alguns dos seus problemas numa dinâmica de transformação social. Nos processos de inclusão social, se acrescentarmos a máxima “trabalhar com as pessoas, e não para as pessoas”, estaremos a promover a capacitação, a participação, a solidariedade, a cooperação e a conscientização, de que nos fala Paulo Freire (1979), enquanto trilhos fundamentais no caminho da inclusão social. Deste modo, a comunidade ganha consciência dos seus problemas, mas também das suas competências e dos seus direitos, ficando assim claro que promoção da cidadania é a promoção de inclusão social (Ionescu, 2015).

A inclusão social implica, também, segundo Finger e Asún (2003), a promoção da democracia participativa, isto é, a reassunção das responsabilidades pelos cidadãos, com base na construção e capacitação das comunidades. Neste quadro, os Orçamentos Participativos são uma “escola de democracia ou de cidadania” como consideram Talpin (2009) e Pontual (2014), uma vez que promovem aprendizagens, relações, interações e sentido de comunidade, conduzido assim ao objetivo central dos pressupostos participativos: o fortalecimento comunitário e o empowerment (Allegretti et al., 2011). Este fortalecimento comunitário tem nos princípios de desenvolvimento comunitário (Carmo, 2001) a sua teia para a construção da *communitas* (Turner, 2012), isto é, um ser-em-comum, a partilha de um espaço de construção, quando as suas vidas em conjunto adquirem um sentido pleno. Sentido pleno que leva à construção de uma identidade coletiva, promovendo o orgulho e sentimento de pertença, sentimento esse que funciona como escudo para a prevenção de comportamentos de risco e pilar na construção de projetos de vida (Garcia, 2003). Assim, o sentimento de pertença é um caminho para a inclusão, as pessoas sentem que se preocupam umas com as outras e com a comunidade, partilhando a fé de que as necessidades individuais e do grupo serão satisfeitas através do compromisso de permanecerem juntos (McMillan & Chavis, 1986).

Problema de investigação e pertinência do estudo

Há cerca de uma década atrás, Vale Domingos (VD) era uma zona do concelho de Águeda extremamente estigmatizada. Em 2011 surgiu na comunidade o rumor que o terreno baldio junto ao bairro social iria dar lugar a mais um bairro social; a população, discordando, apresentou um projeto coletivo de intercessão comunitária à Junta de Freguesia de Águeda e Câmara Municipal de Águeda, com o objetivo de criar um parque botânico. Com a construção do Parque Botânico de Vale Domingos pretendia-se, acima

de tudo, quebrar a imagem pejorativa de VD e inibir a adoção de comportamentos de risco por parte de indivíduos da comunidade. Assim, a comunidade, pela força do voluntariado, uniu-se neste objetivo comum: a construção do PBVD, assentando este projeto no pressuposto de que a melhoria da qualidade de vida das pessoas depende cada vez mais da participação organizada dos cidadãos (Rahnama, 2010). A mesma comunidade, ao compreender profundamente o Mundo e o seu mundo em particular, cheio de vulnerabilidades e estigma, olhou para os Orçamentos Participativos como um meio para mitigar desigualdades sociais (Cabannes, 2004; Sintomer et al., 2012). Portanto, assistiu-se em Vale Domingos a processos de mobilização e participação comunitária, estruturados no imperativo da ação pela participação (Fragoso, 2005) numa lógica de conscientização, tal como definido por Paulo Freire (1979). Tendo por base o contexto exposto, emergiu a seguinte questão de investigação: De que forma a comunidade perceciona a importância do PBVD no aumento do sentimento de pertença à comunidade de VD? Assim, em termos mais pragmáticos, foram operacionalizados os seguintes objetivos de investigação: O1: Perceber como se deu o surgimento do PBVD; O2: Identificar as estratégias utilizadas para mobilizar e envolver a comunidade na construção do PBVD; O3: Perceber de que forma a comunidade local perceciona a importância do PBVD para a construção de uma identidade local; O4: Compreender se a comunidade considera que o PBVD tem contribuído para valorizar o local e a comunidade de VD; O5: Identificar quais as competências que estão a ser desenvolvidas através do PBVD. A lógica subjacente a este trabalho resulta da procura em conciliar a coerência conceitual dos temas abordados com o processo de investigação empírica levado a efeito.

Metodologia

No que se refere ao tipo de estudo utilizado nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que se procuravam respostas para as questões “como” ou “porquê” (Ventura, 2007). Na verdade, e tal como explica Yin (1994), o estudo de caso tem na sua base uma abordagem empírica, que procura investigar fenómenos atuais nos seus contextos reais, recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, procurou-se compreender como foi possível uma comunidade extremamente vulnerável e estigmatizada, ou seja, Vale Domingos, envolver-se num projeto coletivo, que conta já com 11 anos de história. Para além do “como foi possível?”, isto é, o que moveu esta comunidade para a ação, também despertou interesse investigativo conhecer as estratégias utilizadas, de forma mais consciente ou inconsciente, que possibilitaram o voluntariado, as vitórias nos orçamentos participativos e a construção do sentimento de pertença e de inclusão social.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados optou-se pelo inquérito por questionário, constituído por questões fechadas, e que foi aplicado a 189 habitantes de Vale Domingos. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas a quatro “informa-

dores chave” (Amado, 2013, pp.135-136), ou em outros termos, participantes privilegiados “que estão envolvidos nos fenômenos em estudo” (Tuckman, 2012, pp.689-690). Procurou-se, desta forma, a triangulação dos dados, uma vez que a compreensão profunda de um fenômeno exige a utilização de “um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados” (Amado, 2013, pp.135-136). Como técnica de análise de dados foi utilizada a análise estatística descritiva na análise dos questionários e análise de conteúdo na análise das entrevistas.

Principais resultados

Neste ponto serão apresentadas as respostas aos objetivos de investigação, cruzando os dados recolhidos pelos instrumentos, com as contribuições teóricas já discutidas. Por fim, serão expostos os principais resultados.

O1: Perceber como se deu o surgimento do PBVD

A construção do PBVD foi o “momento de viragem” (González et al., 2010), o ponto crucial que catalisou para a ação, no sentido de responder aos diversos problemas identificados (estigma, criminalidade, preconceito, racismo dentro da comunidade e exclusão). A primeira tarefa concretizada pela comunidade foi a gênese da ideia, que teve como estímulo a humildade da população e a vontade desorientada, estímulo captado por empreendedores sociais locais. O nascimento da ideia do PBVD surge no jantar dos homens, reforçada, posteriormente, pela vontade da população, que decide ir mais longe: criar uma parceria com a Junta de Freguesia de Águeda e a Câmara Municipal de Águeda, compreendendo a relevância estratégica de desafiar as organizações públicas a saírem das suas paredes, assegurando-se assim o princípio da cooperação (Carmo, 2001).

O2: Identificar as estratégias utilizadas para mobilizar e envolver a comunidade na construção do PBVD

Os dados recolhidos junto dos informadores chave revelaram que o jantar dos homens foi o ponto de partida para a mobilização da comunidade. Estrategicamente, procurou-se o envolvimento das famílias mais fortes, que resultaria na participação da restante comunidade. A grande preocupação centrou-se sempre em humanizar o desenvolvimento, envolvendo as pessoas, promovendo a sua participação efetiva em todas as fases do projeto. Estavam lançadas as sementes da participação, da construção da memória coletiva, a memória que permite os pilares da unidade social que engloba todos, interligando laços afetivos, compartilhando socialmente valores e objetivos comuns (Margoni & Meneguel, 2019). E nesta teia de relações, os entrevistados realçam a importância de jantar e almoçar com..., que possibilitou a construção de uma identidade coletiva, numa ótica de inclusão social. Os orçamentos participativos consistiram numa outra estratégia utilizada, pois permitiu dar poder a grupos sociais que pensam que não o têm (Edwards-Shachter et al., 2012). O facto de ser uma ideia nova e a experiência de limpar e construir

foi igualmente identificado como relevante para a mobilização da comunidade.

03: Perceber de que forma a comunidade local percebe a importância do PBVD para a construção de uma identidade local

A comunidade local revelou ter uma percepção bastante positiva da importância do PBVD na construção de uma identidade local. Em termos mais concretos, os participantes destacaram o aumento do sentimento de pertença (81,5%), a construção de uma identidade local (90,9%) e o aumento do seu bem-estar geral (90,3%). Cerca de 66,9% dos inquiridos também referiram que o PBVD tem contribuído positivamente para alterar a forma como estes se veem a si próprios e como os outros os veem, num indicador de melhoria da autoestima, diminuição do estigma e aumento da percepção de que são autores competentes das suas próprias vidas (Mulgan et al., 2007) aos seus olhos, sentindo como reconhecida e refletida essa competência nos outros.

De acordo com os informadores chave, com o PBVD temos “um processo de construção de uma identidade coletiva em torno de uma coisa que é de todos” (Entrevistado1 [E.1]), uma vez que “o poder daquele parque foi a capacidade de construir uma identidade” (E.1).

04: Compreender se a comunidade considera que o PBVD tem contribuído para valorizar o local e a comunidade de VD

De acordo com os inquiridos, o PBVD tem contribuído para a valorização do local e da comunidade (100%). Relativamente à evolução do Parque, 94,0% da amostra total afirmou ter conhecimento dos novos elementos no PBVD, sendo que 92,7% dos inquiridos evidenciaram um nível de satisfação moderado e elevado com os mesmos. As melhorias mais apontadas foram a construção do bar (64,4%), a plantação de árvores (12,3%), a manutenção do espaço (9,6%) e o parque infantil (6,9%) que, segundo os participantes, reforçam a valorização do local e do trabalho desenvolvido pela comunidade.

Segundo os informadores chave, no PBVD o voluntariado local detém um papel extremamente relevante na valorização da comunidade. Já o voluntariado realizado por pessoas externas à comunidade é visto como valorização do trabalho desenvolvido: “a conquista também foi pelo facto de trazer muitos voluntários que não são da aldeia, isso traz orgulho para todas as pessoas da aldeia” (E.2). De acordo com os entrevistados, o PBVD tem contribuído para resolução de problemas sociais como trabalho, desenvolvimento pessoal e social, educação formal e exclusão social. Com impacto “tem minimizado em muito a criminalidade” (E.2) e tornando-se “um exemplo de que é possível mudar” (E.4).

05: Identificar quais as competências que estão a ser desenvolvidas através do PBVD

O PBVD, uma transformadora obra física, realizada pela força do voluntariado da comunidade local, construiu uma obra humana, traduzida no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que, de acordo com os informadores chave, promoveu autoes-

tima e tolerância. Os resultados da análise descritiva dos questionários indicaram que os benefícios pessoais atribuíveis às atividades do PBVD, mais valorizados pela amostra total foram o maior respeito pelas pessoas e espaço públicos (M=3,53; DP=1,16), a cooperação (M=3,38; DP=1,08), uma atitude mais positiva (M=3,37; DP= 1,10), o otimismo (M=3,36; DP=1,09) e a partilha (M=3,35; DP=1,07).

De acordo com os informadores chave, as competências que estão a ser desenvolvidas na comunidade são, primordialmente, a tomada de consciência e a construção da autoestima, ou melhor dizendo, a construção de uma nova percepção por parte das pessoas do seu próprio valor (Moysés, 2014); para além disso, também se verifica uma maior tolerância, sendo esta última a virtude que nos ensina a aprender com o outro (Freire, 1979). Esta obra física e humana também teve impacto na comunidade local ao nível da inserção no mercado de trabalho, na redução dos níveis de criminalidade e de uma frequência escolar regular. Possibilitou, igualmente, o autoconhecimento e a tomada de consciência de que as pessoas podem fazer escolhas.

Explanadas as respostas aos objetivos de investigação, retoma-se, agora, a pergunta de investigação: de que forma a comunidade percebe a importância do PBVD no aumento do sentimento de pertença à comunidade de VD?

Assim, pelos dados recolhidos e pela resposta desenvolvida a cada um dos objetivos de investigação, percebemos que a comunidade local reconhece que o PBVD teve e continua a ter um papel muito importante na valorização de Vale Domingos pela mudança da imagem do lugar, por um lado, e por outro pela mitigação de alguns problemas sociais. Com efeito, salienta-se a ideia de que o PBVD assume o ponto central da *communitas* (Turner, 2012, p.1) pela construção de uma identidade local assente em pressupostos participativos vinculativos que conduzem ao sentimento de pertença e à consequente inclusão social.

Palavras-chave: desenvolvimento comunitário; inclusão social; orçamento participativo; sentimento de pertença

Referências bibliográficas

- Allegretti, G., García Leiva, P., & Paño Yáñez, P. (2011). Viajando por los presupuestos participativos: buenas prácticas, obstáculos y aprendizajes (pp. 1-139). CEDMA.
- Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cabannes, Y. (2004). 72 Perguntas Frequentes sobre Orçamentos Participativos. Quito:

UN-HABITAT.

- Carmo, H. (2001). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. 1ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental, Lisboa.
- Castel, R. (2000). The roads to disaffiliation: Insecure work and vulnerable relationships. *International journal of urban and regional research*, 24(3), 519-535. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.00262>
- Castel, R. (2006). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. *Caderno CRH*, 10(26). <https://doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664>
- Costa, A.B. (2015). Prefácio. In Diogo, F., Castro, A., Perista, P., & Silva, M.C. (orgs). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos* (pp.7-16). Edições Húmus.
- Costa, A.B. (1998). *Exclusões sociais*. Gradiva.
- Diogo, F., Castro, A., Perista, P., & Silva, M.C. (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. Edições Húmus.
- Edwards Schachter, M. E., Matti, C. E., & Alcántara, E. (2012). Fostering quality of life through social innovation: A living lab methodology study case. *Review of policy research*, 29(6), 672-692.
- Finger, M., & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto Editora.
- Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 23-51.
- Freire, P. (1979). *Conscientização*. Ed. Cortez & Morães.
- Garcia, J. (2003). Educación comunitária. *Revista de educación*, 339, pp.765-799. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a33.pdf>
- González, S., Moulart, F., & Martinelli, F. (2010). ALMOLIN: How to analyse social innovation at the local level?. In F. Moulagert, E. Swyngedouw, F. Martinelli & S. Gonzalez (Eds), *Can Neighbourhoods Save the City?* (pp. 65-83). Routledge.
- Ionescu, C. (2015). About the conceptualization of social innovation. *Theoretical and Applied Economics*, 22(3), 53-62.

- Margoni, C. C., & Meneguel, C. R. A. (2019). A memória coletiva do idoso e a sua parceria com a inovação social do turismo de Santos. In P. Matos, D. Lopes, & C. Muylder (Eds.). (2019). *Inovação Social – Casos na Comunidade de Países de Língua Portuguesa* (pp.17-50). Edições Almedina, S.A.
- Marques, R. (2019). Líderes Ubuntu a três tempos-cuidar, ligar e servir. Construir Pontes Ubuntu-Para uma liderança servidora (pp.69-104). Academia de Líderes Ubuntu.
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: Definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Moysés, L. (2014). A autoestima se constrói passo a passo. Papyrus Editora.
- Mulgan, G., Ali, R., Halkett, R., & Sanders, B. (2007). In and out of the sync: the challenge of growing social innovation. NESTA – National Endowment for Science, Technology and the Arts.
- Owen, R. (1813). *A New View of Society: Or, Essays on the Principle of the Formation of the Human Character, and the Application of the Principle to Practice: Essay 2* (2). Cadell & Davies.
- Paula, R. (2014). Visíveis e Invisíveis – inquietações e fragilidades no dilema da inclusão e da exclusão social. In R. Arruda, J. Colaço & A. Baia (Coord.), *O que é a exclusão social?* (pp.14-30). Escolar Editora.
- Pontual, P. 2014. Building a Democratic Pedagogy: Participatory Budgeting as a school of Citizenship. *Hope for Democracy*, 25, 427-429.
- Rahnema, M. (2010). Participation. In Wolfgang Sachs *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power* (2 th ed.), pp.127-144). Zed Books.
- Sen, A. (1979). Equality, Equality of What? The tanner lecture on human values, delivered at Stanford University, May 22, https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-1979_Equality-of-What.pdf
- Sintomer, Y., Herzberg, C., Allegretti, G., & Röcke, A. (2012). Aprendendo com o Sul: O Orçamento Participativo no Mundo-um convite à cooperação global: Estudo. *Diálogo Global*, (25), 1-81. <http://hdl.handle.net/10316/42277>

- Talpin, J. (2009). Schools of Democracy: How ordinary citizens become competent in Participatory Budgeting Institutions in Europe. In Daly, K.; Schergurensky, D.; Lopes, K. (eds.), *Learning Democracy by Doing: Alternative Practices in Citizenship learning and Participatory Democracy* (pp.682-694). Transformative Learning Centre.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, E. (2012). *Communitas: A antropologia da alegria coletiva*. Springer.
- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da Exclusão: Para uma construção do Imaginário do Desvio*. Ed. Instituto Piaget.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

A mediação de conflitos enquanto meio de pacificação social e desenvolvimento comunitário

Ana Virginia Clementino Rodrigues Silva
ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

Susana Sardinha Monteiro
ESECS, Politécnico de Leiria

No mundo contemporâneo no qual vivemos, muitas situações de complexidade se apresentam nas relações sociais e inúmeros conflitos despontam a partir da vivência em sociedade. Assim, a necessidade de meios para a resolução destas relações conflituosas torna-se cada vez mais evidente, pois a paz social é certamente o bem mais valioso para seres que partilham e dividem um ambiente comum. A mediação, desponta neste cenário como uma importante e eficiente ferramenta, devido seu potencial como meio para a obtenção de concórdia na resolução de situações conflituosas.

Apesar de a mediação não representar uma inovação nos sistemas jurídicos, só recentemente mereceu destaque dentro do ordenamento jurídico do Brasil e de Portugal, sendo reconhecida como importante contributo de acesso à justiça, sendo então devidamente regulamentada. A nossa pesquisa realizada no âmbito do Projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento Comunitário, centrou-se, nestes dois ordenamentos jurídicos, dada a proximidade histórica entre Brasil e Portugal, a existência de diversos tratados de reciprocidade e a proximidade cultural entre os dois povos.

O presente texto constitui um capítulo do referido projeto e que teve como escopo demonstrar o modo como a mediação pode ser amplamente utilizada como meio para buscar a justiça, a solução de conflitos concebidos no âmbito da vida humana, notadamente nas relações sociais.

1.A participação das pessoas na mediação e a mediação como agente e meio de auto-composição de conflitos

A temática da mediação vem sendo adotada como um meio ágil, de menor custo e com altos índices de solução de conflitos, sendo visto como bastante satisfatório na exata medida de se obter a satisfação dos interesses das partes envolvidas em conflito.

Para percebermos o importante papel da mediação como meio privilegiado para a pacificação social e para o desenvolvimento social temos de voltar a definir e caracterizar

mediação de conflitos. Vezzula caracteriza a mediação como “uma proposta de trabalho, um método de trabalho que, aplicada aos mediados, os auxilia a descobrir os caminhos que os podem conduzir à solução para o seu problema” (2001, p.79). Por seu turno,

Cebola define mediação como

um processo extrajudicial de resolução de conflitos, caracterizado pela intervenção de uma terceira pessoa, cujo objectivo é facilitar o diálogo entre as partes em confronto, por forma a que elas próprias possam construir a solução tida por ambas como a ideal para o seu problema (Cebola, 2010, p. 1).

Ainda nas palavras da Autora e para corroborar o exposto:

As características da mediação de conflitos constituem de per si argumentos fortes para a sua introdução no sistema da justiça. Implica um procedimento célere, económico, de proximidade, flexível, informal e confidencial. Partindo da premissa de que os sujeitos dispõem de um conhecimento único da sua própria realidade, este Meio Alternativo de Resolução de Litígios (MARL) promove a justa composição dos conflitos, através da autodeterminação das partes na construção de soluções ganha-ganha.

Trata-se de um método de empoderamento dos sujeitos, que controlam tanto o processo como o resultado a alcançar. Neste sentido, na mediação de conflitos estão inscritos pressupostos de justiça social, de cidadania e de pacificação social (Cebola, 2013, p.58).

Como elemento essencial da mediação, temos os agentes envolvidos no conflito e a quem assistem direitos e deveres. Impõe-se, a este propósito, questionar quem são exatamente os sujeitos de direito dentro de uma relação de interesse diverso? Quem são as pessoas que procuram na mediação a resposta para os seus conflitos? Quem são os mediados?

Para Vezzulla,

a pessoa apta a solucionar os seus problemas através da mediação é aquela que tem capacidade para decidir, que deseja preservar o seu relacionamento com o outro, com o objetivo de tomar decisões que contemplem os interesses de ambos, num clima cordial, sem publicidade e sem demora” (Vezzulla, 2001, p. 35).

A identidade pessoal, o modo como o sujeito se enxerga é o ponto de partida para que este se identifique como sujeito capaz. Somente quando alguém consegue se identificar como aquele que é capaz de dar a conhecer a si mesmo, é que consegue responder questionamentos acerca dos direitos que lhe assistem. É primordial que o ser humano consiga se perceber para poder se afirmar como agente capaz. A partir desta autodesignação, este poderá ser reconhecido como verdadeiramente responsável por seus atos. É a iden-

tidade pessoal ou coletiva do indivíduo. Nestes aspetos está a mais essencial composição do sujeito capaz. É a partir destes valores que cada um pode se perceber como digno de estima e respeito, por estabelecer os devidos parâmetros não somente para as próprias ações, mas também para as do outro. Os sujeitos reconhecem-se como iguais ao exercitarem o ato de enxergarem-se como entes de direitos e deveres na mesma proporção. O reconhecimento não é compreendido simplesmente pela adoção de parte a parte das mesmas regras, mas a certeza de que há lealdade nas palavras e ações.

2. A mediação como forma de inclusão e desenvolvimento social

O direito contemporâneo e a justiça tradicional já não conseguem atender as demandas da justiça em tempos tão imediatistas, onde o minuto, ou quem sabe um único segundo, pode trazer prejuízos para toda uma vida.

E é aqui que a negociação e a mediação surgem, constituindo respostas que, com o passar do tempo, se apresentam e definem como exercícios de uma cidadania responsável e como uma alternativa eficaz aos meios judiciais tradicionais. A via judicial centra-se na figura do juiz, no seu papel de julgador, detentor do poder de decisão. Por seu turno, a advocacia tem na litigância um marco referencial, visível na oposição dos ideais, na elevada contenda e/ou na transferência para o advogado no tratamento do problema. Ao invés desta perspectiva, as visões actuais das teorias da negociação e da mediação enfatizam critérios integradores, em que as partes assumem o papel de protagonistas na construção da sua realidade, promovendo-se uma atitude de cooperação entre os envolvidos e a busca dos seus interesses pessoais deve ser complementar, sempre que possível, à criação de benefícios conjuntos (Cunha, 2011, p.39). Na mediação as próprias partes envolvidas no conflito decidem o que é melhor, numa relação em que ambas saem ganhando, em que o foco da questão deixa de ser o indivíduo e é transferido para uma situação geral: família, bairro, sociedade. A mediação estimula a prevenção da má administração do conflito, pois incentiva:

a avaliação das responsabilidades de cada um naquele momento (evitando atribuições de culpa); a conscientização da adequação de atitudes, dos direitos e deveres e da participação de cada indivíduo e para a concretização desses direitos e para as mudanças desses comportamentos; a transformação da visão negativa para a visão positiva dos conflitos (percepção do momento do conflito como oportunidade para o crescimento pessoal e aprimoramento da relação); e, finalmente, o incentivo ao diálogo, possibilitando a comunicação pacífica entre as partes criando uma cultura do 'encontro por meio da fala', facilitando a obtenção e o cumprimento de possíveis acordos. (Sales, 2004, p.36).

Com o recurso à mediação as partes sentem-se validadas ao perceberem que a decisão, um possível acordo, embora seja mediado, partirá delas próprias, o que confere ao

procedimento o merecido título de ferramenta de inclusão social. Neste mesmo sentido Susana Sardinha Monteiro, defende que a mediação

É um procedimento inclusivo da diferença e da diversidade. A mediação está disponível para todos os que desejem participar no procedimento, independentemente das suas crenças, valores, convicções políticas, ideológicas, culturais, condições físicas ou intelectuais. Todos devem ser tratados como pessoas que são. Daí a necessidade de atender e perceber essa pessoa para, no seio de um procedimento informal e flexível, acolher a sua individualidade e diferença (Monteiro, 2019, p.463).

Por estes motivos, defende a autora que a

mediação se constitui como um procedimento inclusivo da diferença e da diversidade"; um procedimento "humano e humanista"; um procedimento que assenta e se centra nas pessoas; que tem por base as pessoas; que é desenvolvido por pessoas e para as pessoas (...) respeitando a sua realidade, a sua diferença, sem valores ou parâmetros impostos. (Monteiro, 2019, p. 465). [Destaca, assim, as potencialidades da mediação de conflitos, com relação a outros métodos extrajudiciais de resolução de conflitos, na medida em que] A mediação não trabalha o conflito, mas cuida e trabalha o relacionamento no seio do qual surgiu o conflito. A Mediação mais do que um método de resolução de conflitos é uma forma de vida, de ver e organizar a vida e a realidade (Monteiro, 2019, p.468)

Cumpramos ressaltar que um dos princípios da mediação é exatamente a livre vontade das partes em escolherem-na como meio alternativo para a resolução de seu conflito em especial. Vejamos o que nos diz a doutrina:

Mediação é um método extrajudicial, não adversarial, de solução de conflitos através do diálogo. É um processo autocompositivo, isto é, as partes, com o auxílio do mediador, superam o conflito sem a necessidade de uma decisão externa, proferida por outrem que não as próprias partes envolvidas na controvérsia. Ou seja, na mediação, através do diálogo, o mediador auxilia os participantes a descobrir os verdadeiros conflitos, seus reais interesses e a trabalhar cooperativamente na busca das melhores soluções. A solução obtida culminará num acordo voluntário dos participantes. A mediação consegue, na maioria das vezes, restaurar a harmonia e a paz entre as partes envolvidas, pois o mediador trabalha especialmente nas inter-relações. Na mediação, as soluções surgem espontaneamente, reconhecendo-se que a melhor sentença é a vontade das partes (Egger, 2002, p.60).

Esta visão lúcida do autor faz descortinar diante de nós a enormidade do desafio que se avizinha ao buscar uma quebra do paradigma social do acesso à justiça através somen-

te de instituições e sentenças prolatadas nos tribunais. O processo de virada cultural não pode e nem vai acontecer da noite para o dia. Requer que haja uma verdadeira percepção dos benefícios trazidos pela adoção de tal instrumento não apenas como uma novidade com boas características, mas como um verdadeiro avanço na percepção das relações. Um dos primeiros pontos que devem ser superados para o avanço da percepção correta da mediação, diz respeito à figura do mediador. Muitas vezes cola-se no profissional da mediação o rótulo da neutralidade, que sempre é confundida com quase apatia. O mediador adere ao procedimento como uma figura na qual assenta uma terceira visão capaz de propiciar a saída da polarização da visão exclusiva de cada parte. Uma nova percepção da realidade até então toldada pela necessidade pessoal de satisfação. A tarefa profícua do mediador é então promover a boa vontade entre os mediados de revestirem seu olhar de uma empatia capaz de promover um diálogo mais equilibrado, um pensar mais voltado para o bem comum. Maria Torremorel, traz então o conceito “multiparcialidade”, que seria uma visão de tomar todos os partidos ao invés de nenhum:

O conceito de multiparcialidade evoca, simultaneamente, independência e empatia. O mediador, pessoa independente entre os actores do conflito e o resultado do mesmo, pode adoptar atitude empáticas – já não mais neutras – construtora de confiança, incorporando uma carga de sinal positivo no processo mediado. Segundo essa ótica, actuar como se fossemos neutro, seria bastante pobre (Torremorel, 2008, p.24).

Cumpre ressaltar que há uma diferença gritante entre a multiparcialidade, que implica o estabelecimento de empatia capaz de propiciar um ambiente saudável para profícuas discussões em busca do bem comum, com a finalidade de promover através de uma postura mais empática das partes, que se dispõem buscar uma solução que promova a inserção, a pacificação e a transformação social e uma visão dogmática disfarçada de boas intenções. Com este espírito comprometido com a fomentação de um ambiente propício a discussões mais abertas, pensamento mais cooperativo, a mediação encontra abrigo para cumprir o papel que defendemos de verdadeira ferramenta de inclusão e desenvolvimento. Torna-se evidente o poder concentrado no papel do mediador como agente capaz de promover através do acordo estabelecido entre as partes que não apenas busca a solução do conflito em si, mas do restabelecimento de relações é possível nascimento de novas, o que já provocaria uma mudança nas relações sociais, impactando positivamente o meio social.

A partir da mudança produzida na visão individual dos mediados é possível atingir o grupo ou família a que cada um venha a pertencer e criar uma nova cultura de assimilação da relevância da mediação para o desenvolvimento social.

Destarte, a transformação cultural que permitirá que a sociedade assimile a media-

ção como ferramenta de transformação encontra-se tão somente dentro de cada pessoa. As pessoas são os verdadeiros agentes da mudança de percepção e formação de uma nova cultura, onde não apenas o judiciário e os demais componentes do ordenamento jurídico sejam os únicos capazes de trazer a estimada resolução de conflitos.

Somente a capacidade humana de pensar pode produzir mudanças de comportamento e implementar uma nova construção social que se inicia individualmente e vai se estendendo desde as relações familiares, através do ambiente de trabalho, da escola, até atingir a primazia do convívio social fecundo em ideias e ações de cidadania. Deste modo a mediação assume um papel fundamental, proporcionando uma mudança de conceitos, de paradigma, a começar pela substituição de uma cultura de justiça dos tribunais por uma cultura de cidadania, de pacificação e cooperação. Finalizaremos dizendo que uma interpretação cultural da mediação a torna num projeto coletivo da humanidade ou, melhor dizendo, com a humanidade.

É através do nascimento de novas concepções pessoais que se dará uma verdadeira mudança cultural que objetive novamente que o homem seja senhor de si mesmo, tomando em suas próprias mãos as rédeas das decisões capazes de mudar sua realidade, sem esperar que um terceiro – poder judiciário – seja o único agente capaz de mudar sua realidade. A partir do nascimento de uma nova cultura da resolução dos conflitos na busca do interesse do desenvolvimento não apenas pessoal, mas, sobretudo de todo o meio social ao qual pertença.

Reflexão final

Fica patente de pronto que a mediação adota uma postura de vanguarda quando evidencia que o homem possui em suas mãos a capacidade de conduzir a própria vida, no tocante à resolução de seus problemas, deixando de ser mero coadjuvante diante do costumeiro aparato judicial do Estado.

Da análise efetuada é possível perceber uma grandeza no modo da gestão das lides, a maneira de conduzir os mediados a novas reflexões sem, em nenhum momento, desmerecer ou menosprezar a capacidade de cada envolvido em encontrar por si mesmos o melhor acordo possível. A mediação procura deixar evidente, a todo tempo, a possibilidade de autocomposição das partes.

Enfatizamos no presente trabalho a implementação da mediação como elemento concretizador do desenvolvimento de políticas públicas de acesso à justiça, como solução alternativa, eficiente e acessível para a resolução dos conflitos. Apresentamos a eficácia resolutiva da mediação, sua capacidade na condução de acordos que sejam suportados

ainda quando não houver algo considerado como ganho para apenas uma das partes.

Diante do que estudamos sobre mediação, o procedimento é muito coerente com fazer justiça assentando no respeito por um conjunto de ideias divergentes, sem jamais coibir os pensamentos antagônicos das partes, mas respeitando-as e buscando conduzir a uma solução que seja encontrada pelos mediados e percebida em sua totalidade como compromisso pessoal e individualmente assumido, para a concreta resolução de um conflito.

Assim, o que mais nos impressiona na mediação, é a percepção que nos traz de que é possível alcançar a valorização das pessoas, mesmo quando se encontram em situação de vulnerabilidade e descortinar diante delas nova possibilidade de autocomposição que viabilizará grandes transformações pessoais, pacificação e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Mediação; Administração da justiça; Desenvolvimento social

Referências bibliográficas

- Cebola, C. M. (2010). "A mediação pré-judicial em Portugal: análise do novo regime jurídico", *Revista da Ordem dos Advogados*, Ano 70, v. I/IV, pp. 441-459.
- Cebola, C. M. (2013). *La Mediación*, 1ª ed., Marcial Pons. Cebola, Cunha, P. (2011). *Conflito e negociação*. Edições Asa.
- Egger, I. (2002) *Justiça Privada: formas alternativas de resolução de conflitos*. *Revista JUSTILEX*, Brasília, ano I, n. 12, p. 60, dez. 2002.
- Monteiro, S. S. (2019). A mediação enquanto método inclusivo de resolução de conflitos. In Freire, C, Mangas, C., Sousa, J, *Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão – 2018* (pp. 456-471).
- Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. ISBN 978-989-8797-34-6.
- Sales, L. M. M. (2004). *Justiça e mediação de conflitos*. Editora Del Rey.
- Torremorel, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Silva, A.V.C.R (2022). A mediação de conflitos como forma de inclusão e desenvolvimento social. Relatório de Projeto. Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento Comunitário. <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/7351>

A sustentabilidade social e a inclusão enquanto tendências socioculturais regionais: uma pesquisa exploratória

William Afonso Cantú
CI&DEI, ESECS Politécnico de Leiria

Lúcia Magueta
CI&DEI, ESECS Politécnico de Leiria

A sustentabilidade tem vindo a ser discutida de forma ampla na literatura (Åhman, 2013; Kalkanci et al., 2019; Stevenson, 2021; van Niekerk, 2020; Zuo et al., 2012). Vários autores referem que o termo sustentabilidade se tem adaptado e que, atualmente, o interesse por questões sociais é mais visível, o que nos transporta para uma outra esfera no âmbito da sustentabilidade. Por sua vez, os Estudos de Tendências, abordagem que ancora esta pesquisa, fornecem caminhos para compreender padrões socioculturais na sociedade (Gomes et al., 2018). Através da pesquisa de tendências, estamos aptos a criar e inovar de forma mais irreverente, bem como desenvolver um olhar real sobre o mundo e sobre as suas necessidades. As tendências socioculturais são movimentos invisíveis na sociedade e são representadas por padrões de significados latentes em objetos do consumo ou em comportamentos humanos (Cantú, 2021; Cantu, 2022; Gomes et al., 2021; Gomes & Cantú, 2022; Lobo et al., 2021). Estudar tendências é compreender como nos relacionamos enquanto indivíduos e como reagimos perante os vários estímulos do mundo. Nesse sentido, parece pertinente avivar este contexto investigativo para que seja possível mapear novos contextos culturais e gerar dados para que novas e melhores criações possam ocorrer.

A originalidade desta pesquisa é evidente na novidade da proposta metodológica apresentada, bem como a tipologia de resultados aqui retirados. A necessidade de se estudar tendências numa perspectiva regional, de forma a contribuir para o desenvolvimento local aplicado, é importante em diversos níveis. Vários são os esforços para o desenvolvimento regional, contudo, não há mapeamento que este tipo de investigação, com base em Tendências, tenha sido realizado em Leiria, o que sublinha a sua necessidade, bem como de projetos no mesmo âmbito (Cantú et al., 2022). Por conseguinte, a importância das temáticas referidas é pertinente tanto no âmbito das tendências como da sustentabilidade e da inclusão, para que se compreenda o seu papel enquanto agentes de mudança. Urge também compreender as relações entre a inclusão e a sustentabilidade enquanto movimentos socioculturais, e o seu eventual papel enquanto tendências. Sublinha-se o potencial dessas temáticas, que têm especial relevância através dos Ob-

jetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (<https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>), com ênfase nos objetivos 9) Indústria, Inovação e Infraestruturas; 10) Redução das Desigualdades, 11) Cidades e Comunidades Sustentáveis e 12) Produção e Consumo sustentáveis.

O objetivo deste trabalho é sintetizar uma experiência metodológica realizada com os estudantes do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria com a turma de 2021/2022, cujo foco do exercício foi demonstrar a relação entre o conceito de inclusão e o conceito de sustentabilidade social desenvolvida pelos estudantes, bem como mapeá-los na ótica dos Estudos de Tendências.

Metodologia

Esta pesquisa teve o seu desenvolvimento em contexto académico com os estudantes do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (turma de 2021/2022). Enquadrando-se no paradigma qualitativo, de abordagem hipotética-dedutiva, o experimento ancora-se no método experimental e monográfico, pois o estudo decorreu em ambiente controlado, de forma a analisar os resultados que também podem inferir comportamentos de outros grupos (Pradanov e Freitas, 2013).

Nesta pesquisa, o roteiro metodológico (ver Figura 1) serve-se de um conjunto de técnicas que, orientadas, contribuíram para a visualização de dados e inferência de informação, tendo sido baseado em propostas metodológicas, abordadas por vários autores (Caldas, 2013; Dragt, 2017; Gomes, Cohen, et al., 2021; Gomes et al., 2018; Mártil, 2009; Raymond, 2020). Neste exercício, procurou-se compreender a visão de mundo dos estudantes, na tentativa de identificar padrões que pudessem indicar tendências socioculturais emergentes e discuti-las numa perspectiva regional.

Na primeira fase da pesquisa, foi realizado um *brainstorm* (Martin & Hanington, 2018) para definir em profundidade alguns padrões socioculturais (hipóteses de tendências), a partir de grupos temáticos apresentados que serviriam de base para a discussão. Foram analisados os seguintes grupos: Centralização Artística, Cultura Dinâmica, Oásis de Memórias e Sustentabilidade Social.

Na segunda fase foi realizado um exercício de *desk research/secondary research* (Martin & Hanington, 2018) inspirado na prática de *coolhunting* (Gloor & Cooper, 2007; Gomes et al., 2018; Mártil, 2009), onde os estudantes recolheram sinais de inovação (sinais cool) (Rohde, 2011). A procura dos sinais foi realizada em vários meios, tais como websites oficiais do município de Leiria (CMLeiria; Agenda Cultural de Leiria), jornais regionais, we-

bsites variados, blogs e redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter e Spotify).

Na terceira fase, recorrendo a um grupo de foco (Martin & Hanington, 2018) e ao método evidence wall (Martin & Hanington, 2018)/*participatory mapping* (Kabir, 2016), os estudantes associaram as inovações pelos grupos temáticos apresentados na primeira fase.

Na quarta fase, também através de um grupo de foco, os estudantes analisaram os grupos temáticos das inovações (Gonçalves et al., 2021, p. 138-139), e procuraram não só defini-los em profundidade, como também discutiram o seu impacto na região de Leiria.

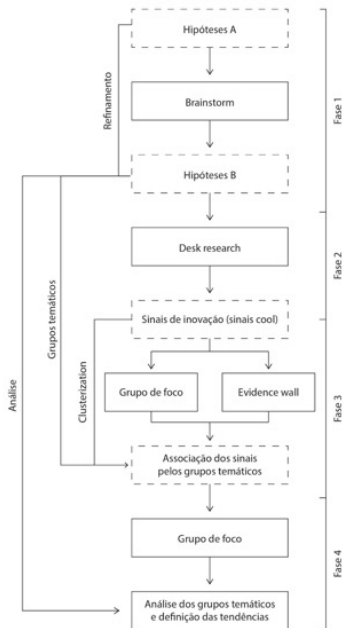


Figura 1- Roteiro metodológico do exercício de definição de tendências socioculturais.

Resultados

A complexidade e dimensão da análise obriga-nos a sintetizar os dados recolhidos e inferir resultados específicos. Nesta discussão, almejamos entender o posicionamento conceitual e as relações entre sustentabilidade e inclusão no exercício, dadas as relevâncias das temáticas, já referidas anteriormente. Deve-se ainda sublinhar que estes dados são uma primeira abordagem desta pesquisa, o que significa que a sua replicação poderá trazer maiores contributos para futuros desdobramentos destes dados.

Na primeira fase, através do grupo de foco, foram definidos os grupos temáticos apresentados: Centralização Artística, Cultura Dinâmica, Oásis de Memórias e Sustentabilidade Social. Sobre estes, dada a pertinência do estudo para a temática da inclusão e da sustentabilidade social, cingimo-nos à análise aprofundada do último, como podemos ver a seguir. Sustentabilidade Social: a intervenção social procura, cada vez mais, trazer a sustentabilidade para diferentes prismas do quotidiano, almejando a inclusão de todos os indivíduos e as mais diferentes formas. Vemos um conjunto de manifestações mediáticas que sublinham a importância de se viver em harmonia com o meio e com todos que nele habitam. Nesse sentido, a sustentabilidade é uma força que procura, acima de tudo, enfatizar eixos de desenvolvimento comunitários que vão além da ecologia, sublinhando-se a facilitação de experiências e partilha de valores benéficos para a sociedade, onde o ecossistema humano é pleno e visto como um eixo essencial para uma melhor qualidade de vida.

Na segunda fase, foram recolhidos os seguintes sinais: sinal A) voluntários limpam beatas de cigarro nas ruas; sinal B) Gucci virtual dress; sinal C) Superlinux; sinal D) Projeto A Avó Veio Trabalhar; sinal E) WTF is Henry; sinal F) Projeto Reveste; sinal G) Café Central em Leiria; sinal H) Preguiça Magazine; sinal I) Escultura Gato Preto; sinal J) Artista Surma; sinal K) Artista FBAC; sinal L) Artista Whales; sinal M) Casota Collective; sinal N) IPL 60+; sinal O) Associação Cultural Serra; sinal P) Festival A Porta.

Na terceira fase, os estudantes agruparam os sinais pelos grupos temáticos apresentados na fase 1. Nesse sentido, podemos observar a seguinte estrutura de agrupamento de sinais, onde os significados dos grupos temáticos foram associados aos sinais. Sublinhe-se que alguns sinais se duplicam em vários grupos, pois o seu significado no espectro cultural é dinâmico. Como resultados, temos a seguinte correlação: Sustentabilidade Social: sinais A), F), D), P), O), G), N). Centralização Artística: sinais P), J), K), L), O), I). Cultura Dinâmica: sinais M), G), H), C), D), E), B), C). Oásis de Memórias: sinais D), H).

Na quarta fase da pesquisa foi realizado um novo grupo de foco de forma a incentivar uma nova discussão sobre os grupos de sinais. O posicionamento dos sinais no grupo Sustentabilidade Social, foco principal desta discussão, gerou várias ideias e permitiu discutir conceitos que pudessem representar a região de Leiria, tais como: “inclusão”, “ambiente”, “rotinas”, “estilos de vida”, “sentimentos”, “eco-shame”. Nesse sentido, sublinhámos a relação entre a inclusão enquanto motor para a sustentabilidade social, discutida pelo grupo e como sendo uma ideia muito presente regionalmente. Após a análise efetuada pelos estudantes, os grupos temáticos foram validados enquanto tendências emergentes na região, que, embora com diferentes impactos, tratam de questões relevantes para a sociedade. A conclusão do exercício deu-se com a ordenação das tendências por ordem de impacto (menor – maior). Para tal, foi considerado o número de sinais asso-

ciados, originando o seguinte resultado: Cultura Dinâmica (impacto: 8), Sustentabilidade Social (impacto: 7), Centralização artística (impacto: 6), Oásis de Memórias (impacto: 2).

Conclusões

Os resultados obtidos no exercício representam um mapa das mentalidades atuais. Eles são indicadores que devem ser tidos em conta no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável e podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e ações que permitam que todos possam ter acesso aos mesmos direitos e oportunidades. O impacto das tendências socioculturais mapeadas deve ser tido em conta na gestão estratégica da cultura e das artes, pois são representações de pautas que devem ser consideradas no momento de desenvolvimento de projetos, intervenções ou ações comunitárias. As várias áreas que tiverem contacto com estes dados devem utilizar este conhecimento para gerar melhores propostas, de forma a estimular o desenvolvimento da comunidade, incluindo diferentes indivíduos e projetos. No que toca à Sustentabilidade Social, a mesma demonstra ser um movimento cultural, enquanto a inclusão é uma representação desse movimento. É através da necessidade de inclusão e dos trabalhos que são realizados nessa esfera (sinais recolhidos), que podemos observar a tendência Sustentabilidade Social, enfatizando um dialeto entre ambos os conceitos, mas uma estrutura hierárquica de ambos.

Sobre as variáveis do exercício proposto, vale ressaltar que a base académica dos estudantes deve ser tida em conta (Intervenção e Animação Artísticas), pois os dados foram analisados nesse contexto. É ainda pertinente reforçar que a base conceptual dos Estudos de Tendências deve ser tida em conta, pois trata-se de uma abordagem científica relativamente nova, que carece de maior disseminação académica. Podemos ainda considerar os resultados obtidos enquanto base conceptual para que futuros desdobramentos possam surgir. O conhecimento aqui apresentado servirá como proposta inicial para mapear novas tendências socioculturais e também poderá servir como base estratégica para criar projetos com especial relevância nas áreas apresentadas. Futuras pesquisas nesse sentido devem ser encorajadas, bem como o aumento da amostra de sinais recolhidos, que contribuirá para um maior e mais vasto entendimento das dinâmicas socioculturais.

Palavras-chave: Estudos de Tendências; Tendências Socioculturais; Inclusão; Sustentabilidade Social

Referências bibliográficas

Åhman, H. (2013). Social sustainability - society at the intersection of development and maintenance. *Local Environment*, 18(10), 1153–1166. <https://doi.org/10.1080/135>

- Caldas, D. (2013). *Observatório de Sinais: Teoria e Prática da Pesquisa de Tendências*. E-ODES.
- Cantú, W. (2021). *Tendências e Marcas: contributos para a análise estratégica de significados em produções culturais* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cantu, W. (2022). Trends Archaeology: methodological contributes to analyze brand meanings in artistic shows of style. *E-Revista LOGO*, 11(1), 134–163. <https://doi.org/10.26771/e-Revista.LOGO/2022.1.07>
- Cantú, W., Magueta, L., Milhano, S., & Sousa, J. (2022). Projeto OBS - Observatório Regional de Tendências, Artes e Participação Cultural. In *Incentivo a Projetos de Inovação Pedagógica* (pp. 36–37). Politécnico de Leiria.
- Dragt, E. (2017). *How to research trends: move beyond trend watching to kick start innovation* (1st ed.). BIS Publisher.
- Gloor, P., & Cooper, S. (2007). *Coolhunting: chasing down the next big thing*. AMACOM.
- Gomes, N., & Cantú, W. (2022). Sociocultural Trend Reports as an Intelligence Tool of Strategic Cultural Management. 63–74. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9272-7_6
- Gomes, N., Cohen, S., Cantú, W., & Lopes, C. (2021). Roteiros e modelos para a identificação de tendências socioculturais e a sua aplicação estratégica em produtos e serviços. *Modapalavra E-Periódico*, 14(32), 228–272. <https://doi.org/10.5965/1982615x14322021228>
- Gomes, N., Cohen, S., & Flores, A. (2018). Estudos de Tendências: contributo para uma abordagem de análise e gestão da cultura. *ModaPalavra*, 11(22), 049–112. <https://doi.org/10.5965/1982615x11222018049>
- Gomes, N., Lopes, C., Cantú, W., & Prado, G. (2021). Análise Estratégica de Tendências Socioculturais: uma triangulação de métodos científicos. *DAT Journal*, 6(1), 213–228. <https://doi.org/10.29147/dat.v6i1.336>
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa (Primeira)*. PACTOR - Edição de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

- Kabir, S. (2016). Methods of data collection. In S. Kabir (Ed.), *Basic Guidelines for Research: An Introductory Approach for All Disciplines* (First, Issue 7). Book Zone Publication. <https://doi.org/10.12788/jhm.3248>
- Kalkanci, B., Rahmani, M., & Toktay, L. B. (2019). The Role of Inclusive Innovation in Promoting Social Sustainability. *Production and Operations Management*, 28(12), 2960–2982. <https://doi.org/10.1111/poms.13112>
- Lobo, T., Cantú, W., & Gomes, N. (2021). A Cultural Mediation of Meanings Between Consumer-Goods, Trends and the Culturally Constituted World. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 260, 572–578. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80829-7_71
- Mártel, V. (2009). *Coolhunting: El arte y la ciencia de descifrar tendencias*. Ediciones Urano.
- Martin, B., & Hanington, B. (2018). *The Pocket Univesal Methods of Design* (B. Martin & B. Hanington, Eds.). Rockport Publishers.
- Raymond, M. (2020). *The Trend Forecaster's Handbook* (2nd ed.). Laurence King.
- Rohde, C. (2011). *Serious Trendwatching: 25 of the best coolhunts*. Fontys University of Applied Sciences and Science of the Time.
- Stevenson, N. (2021). The contribution of community events to social sustainability in local neighbourhoods. *Journal of Sustainable Tourism*, 29(11–12), 1776–1791. <https://doi.org/10.1080/0966982.2020.1808664>
- Van Niekerk, A. (2020). Inclusive economic sustainability: SDGs and global inequality. *Sustainability (Switzerland)*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/su12135427>
- Zuo, J., Jin, X., & Flynn, L. (2012). Social sustainability in construction - An explorative study. *International Journal of Construction Management*, 12(2), 51–63. <https://doi.org/10.1080/15623599.2012.10773190>

A Gratuidade e a evolução da Medicação para o VIH como Instrumento de Inclusão Social

José Vicente

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

Fernando Magalhães

CRIA-ISCTE (Centro em Rede de Investigação em Antropologia) e CIEQV-ESECS (Centro de Investigação em Qualidade de Vida), Instituto Politécnico de Leiria

Susana Loureiro

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Enquadramento teórico

No dia 20 de Julho de 1978, António Arnaut elaborou um despacho que mudaria, para sempre, a saúde em Portugal. Seguindo o espírito da Constituição portuguesa e com a intenção de tornar a saúde num direito fundamental. O despacho com força de lei foi determinante para que todos os portugueses viessem a ter acesso gratuito aos serviços médico-sociais e aos hospitais, bem como à comparticipação medicamentosa (Teles, 2022).

O acesso à saúde é garantido a todos os cidadãos, independentemente da sua condição económica e social, bem como aos estrangeiros, em regime de reciprocidade, apátridas e refugiados políticos. O SNS-Serviço Nacional de Saúde “envolve todos os cuidados integrados de saúde, compreendendo a promoção e vigilância da saúde, a prevenção da doença, o diagnóstico e tratamento dos doentes e a reabilitação médica e social” (Carvalho, 2017, p. 35). Mas a gratuidade apresentada na lei n.º 56/79 que serviu de base para a criação do Serviço Nacional de Saúde (SNS), contempla a possibilidade de existência de taxas moderadoras. A comparticipação de medicamentos no âmbito do Serviço Nacional de Saúde verte-se na Portaria n.º 195-D/2015 de 30 de Junho que estabelece os grupos de medicamentos que podem ser objeto de comparticipação.

Os portugueses vivem, hoje, em média, mais cinco anos do que há 20 anos. Para estes resultados, muito contribuiu a melhoria do acesso aos medicamentos para a prevenção, controlo e tratamento de doenças, designadamente doenças infetocontagiosas. Vivem-se grandes desafios no setor do medicamento devido, sobretudo, aos avanços da investigação, que têm permitido disponibilizar tecnologias inovadoras e personalizadas, com consideráveis ganhos para a saúde (Moreira, 2019., p. 28).

O VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana é um vírus que afeta e enfraquece o sistema que defende o organismo das infeções e das doenças: o sistema imunitário. Os primeiros casos de pessoas com esta doença em Portugal foram diagnosticados no ano de 1983. A doença do VIH, foi primeiramente associada às pessoas gays, nomeadamente a homens que faziam sexo com outros homens, acentuando-se o estigma, a discriminação para com estas pessoas. Com o tempo a passar e com pouco entendimento sobre a doença o preconceito alargou-se aos consumidores de substâncias psicoativas por via endovenosa, mais especificamente aos consumidores de heroína e cocaína. O VIH ficou associado durante muito tempo aos homossexuais e aos toxicodependentes. O Estado Português, por via do SNS, abriu caminho a que especialistas e investigadores em doenças infetocontagiosas pudessem investigar que esta doença não era exclusiva apenas de um grupo de risco.

À medida que a epidemia se transformava em pandemia, o VIH estendeu-se a todos os países do mundo. O VIH “nunca foi, e não é, um vírus elitista, podendo infectar todos aqueles que tenham comportamentos de risco, mas com uma maior incidência nos grupos socioeconómicos e culturais mais fragilizados da sociedade.” (Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis, 2001, p. 1).

O trabalho desenvolvido ao longo dos anos pelos diversos especialistas que se empenharam em saber mais, aprender e combater o vírus tem sido fundamental para garantir e manter a qualidade de vida das pessoas portadoras/portadores de VIH em todas as dimensões da sua vida.

Convirá dizer que um número crescente de intervenções têm-se mostrado promissoras na proteção parcial contra a transmissão e aquisição do VIH, como sejam o conhecimento do estado serológico, a redução dos comportamentos de risco, o uso do preservativo, a circuncisão masculina, a troca de seringas, o tratamento das doenças sexuais transmissíveis curáveis e o uso sistémico ou tópico de medicamentos anti retrovíricos em pessoas infetadas ou não. (Cunha-Oliveira, Cunha-Oliveira, & Cardoso, 2016, p. 164)

Em Portugal, a introdução do início imediato de tratamento anti retrovírico combinado e disponibilizado a todos os doentes com o diagnóstico de infeção por VIH “destaca a necessidade de adotar medidas para colocar a centralidade no doente e equidade no acesso e na prestação de cuidados.” (Diniz, et al., 2016)

Num dos primeiros relatórios realizados pelo Centro de vigilância epidemiológica das doenças transmissíveis sobre a situação em VIH em Portugal a 31 de dezembro de 1985, é possível ler que “A SIDA - é uma doença nova, Infectocontagiosa, de elevada letalidade, para a qual não há, atualmente, terapêuticas eficazes: embora muito se tenha progredido

no seu conhecimento!" (Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis, 1987, p. 7)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) desenvolveu uma estratégia global no setor da saúde que contempla o VIH/SIDA. No documento "Estratégia mundial do sector da saúde para o VIH/SIDA 2016-2021" a OMS compromete-se a acabar com a "epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) como ameaça à saúde pública até o ano de 2030, e define quais as atividades que os países devem desempenhar e o que a própria organização fará para cumprir a meta, propondo até 2020 metas intermédias." (Antunes, 2017, p. 3)

O vírus do VIH tem como principal alvo o sistema imunológico, que é responsável pela defesa do organismo contra doenças. "Assim, com a perda da capacidade do organismo de se defender, começam a aparecer sinais e sintomas relacionados à presença de infeções oportunistas, e surge a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, chamada de sida." (Ministério da Saúde., 2017, p. 13)

O tratamento consiste na toma de medicamentos antirretrovirais com o objetivo de travar a replicação do vírus e recuperar de forma significativa o sistema imunitário das pessoas infetadas, permitindo que vivam durante mais anos e com qualidade. O tratamento não pode curar, mas ajuda as pessoas com VIH a viver mais e com mais saúde, reduzindo também o risco de transmissão a outras pessoas. Em Portugal é gratuito e está disponível através das consultas de especialidade. (SNS 24, 2022)

A adesão a um regime terapêutico evita que o VIH se multiplique e destrua o sistema imunitário. A falta de adesão ao tratamento contribui para a destruição do sistema imunológico e aumenta o risco de resistência aos medicamentos (SNS 24, 2022). O direito à gratuidade do tratamento para os portadores do vírus VIH e a necessidade do tratamento multidisciplinar ganha ainda mais importância, diante da natureza da doença viral. (Ministério Público do Estado de São Paulo, 2013)

Mesmo com a modernidade da medicina e os seus recorrentes esforços para melhorar a qualidade de vida dos portadores do vírus VIH, o estigma é uma questão de grande complexidade que circunda esta doença e se reflete nos processos subjetivos dos infetados nomeadamente na sua maneira de estar, ser e sentir (Seben, Gauer, Giovelli, & Vieira, 2008).

O medo de sofrer estigma, preconceito ou discriminação faz com que comunicar o diagnóstico para outras pessoas do convívio sociofamiliar ou em contexto profissional seja uma decisão difícil, cujo ato, muitas vezes, ainda é evitado e adiado (Ministério da

Saúde, 2008). Os atendimentos em VIH devem incluir a escuta, o diálogo e prover informações sobre o uso de substâncias psicoativas, pois trata-se de uma prática que pode ter implicações no diagnóstico, na transmissão, na prevenção e na adesão ao tratamento da pessoa VIH+. (Ministério da Saúde, 2008, p. 68)

Um estudo feito sobre o índice de estigma em relação às pessoas vivendo com VIH no Brasil, apresenta como formas de estigma e discriminação mais frequentes, o assédio moral, a exclusão social, a agressão física e a perda do emprego. (UNAIDS, 2019)

Em Portugal são poucos os estudos feitos sobre a problemática da vulnerabilidade, discriminação, estigma e exclusão social de pessoas que vivem com VIH. O Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida em 1996, elaborou um relatório, como forma de chamar à atenção para a não discriminação, alertando que o aparecimento do VIH em Portugal fez com que existisse marginalização sistemática de todos os infetados, originando um problema de exclusão social, culpabilizando e estigmatizando as pessoas infetadas com o VIH pelo seu comportamento sexual e considerando-as um ameaça para a saúde pública e abandoando-as à sua própria sorte, por não merecerem a solidariedade dos outros cidadãos. Foi assim que muitos doentes de SIDA se viram a perder o emprego, a serem postos de parte pelos amigos e até serem abandonados pela própria família. (CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA, 1996)

Nesse sentido, pretende-se saber se todos os avanços no tratamento e em especial no acesso à medicação para VIH, vieram melhorar a sua qualidade de vida, garantindo-lhe independência e capacidade de desenvolver todas as suas atividades diárias. No entanto, é fulcral perceber de que forma se sentem no seu dia-a-dia as pessoas seropositivas. Para além das principais dimensões de análise deste trabalho, que se centram na gratuidade e na autonomia ganha pelas pessoas portadoras de VIH, é de valorizar também a percepção dos portadores de VIH participantes na investigação sobre a sua condição de seropositivo, nomeadamente, nas relações com familiares, amigos, pessoas significativas e com a entidade patronal.

Apesar da condição clínica de cada pessoa ser um dado privado, é com a família, amigos e pessoas significativas que o doente partilha e desabafa sobre o seu estado de saúde. No entanto para as pessoas portadoras de VIH, nem sempre a situação ocorre desta forma, falar abertamente sobre a doença do VIH pode ser um risco e torná-la num alvo/vítima de preconceito, discriminação e exclusão social. O estigma está especialmente presente em todos os meios sociais, nos quais a doença é vista ainda com muito preconceito, situação que não deixa de se repercutir de forma quase sempre severa sobre os doentes, mesmo em meio familiar. (Sacramento, 2012, p. 34)

Metodologia de investigação

De acordo com os pressupostos metodológicos e os objetivos deste trabalho, definimos como principal questão de investigação saber, “Em que medida a gratuidade e a evolução da Medicação do VIH contribui para a integração social e profissional das pessoas portadores de VIH em Portugal?”

Numa investigação, os objetivos são definidos a dois níveis: numa perspetiva geral e numa perspetiva específica.

Objetivos Gerais

1. Compreender como se processa em Portugal o acesso à medicação do VIH para as pessoas portadores desta doença.

2. Compreender de que forma a gratuidade e a evolução dos medicamentos contribuem para a inclusão social das pessoas portadores de VIH.

Objetivos específicos

1. Perceber quais os procedimentos que as pessoas diagnosticadas com VIH têm de fazer para ter acesso à medicação;

2. Saber se a medicação é gratuita para todas as pessoas portadoras de VIH, independentemente da sua condição económica;

3. Perceber de que forma a evolução da medicação para o VIH, permite aos seus portadores manter a sua integração socioprofissional;

4. Saber se as pessoas com VIH, por receio de serem discriminadas ou estigmatizadas procuram mais tarde, ou adiam a toma da medicação.

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, assente num estudo de caso baseado em entrevistas em profundidade realizadas a sete pessoas com diagnóstico de VIH, que tomam medicação diariamente e continuam a cumprir os seus deveres sociais e profissionais. Para complementar a informação recolhida com as entrevistas, recorreremos à análise documental como forma de reforçar as diferentes dimensões de análise, tendo em linha de conta o que se pretende estudar e os objetivos da investigação. A análise documental será efetuada em leis, decretos de lei, pareceres de comissões técnico/científicas, entrevistas públicas e relatórios de entidades oficiais sobre a temática em estudo.

Para analisar os dados recolhidos através das entrevistas em profundidade e nos documentos analisados, recorreremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para tratamento do material recolhido, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (Bardin, 2016)

Relativamente aos participantes na investigação, todos estão a tomar medicação diariamente há mais de 3 anos, têm idades compreendidas entre os 41 anos e os 53 anos

e estão a ser acompanhados numa unidade de saúde pública do Serviço Nacional de Saúde. De forma a manter o anonimato e confidencialidade será atribuído a cada um dos participantes um nome fictício. No decorrer da transcrição das entrevistas e durante a construção das grelhas de análise dos dados foram retiradas todas as palavras ou frases que permitam a identificação dos mesmos.

Apresentação de resultados preliminares da Investigação

Pelos dados recolhidos nas três entrevistas já realizadas, podemos afirmar que a notícia do diagnóstico de VIH positivo, foi uma dura e cruel realidade de aceitar pelos três dos entrevistados. Relativamente ao processo individual de aceitação para aderir à toma da medicação, dois dos entrevistados referem que foi uma decisão clínica que respeitaram e confiaram, para o terceiro entrevistado refere que se mostrou muito preocupado e constrangido por tudo o que o processo envolve. No entanto, todos os entrevistados referem que na mesma consulta em que o médico lhes confirmou o diagnóstico de VIH, também lhes forneceu todas as informações e procedimentos que iriam ter fazer a partir daquele momento para adquirir a medicação de forma gratuita.

Os entrevistados relataram que a gratuidade dos medicamentos do VIH, é uma vantagem para que se possam sentir socialmente integrados. Todos os participantes na investigação consideram que o VIH é uma doença crónica, podendo fazer a sua vida sem limitações, desde que tomem a medicação que lhes é prescrita pelo seu médico de forma correta. Nesse sentido, a gratuidade da medicação é um fator determinante para que não existam desigualdades sociais entre os portadores de VIH em Portugal, independentemente da sua condição económica. Além disso, os entrevistados também consideram que a medicação lhes permite estar integrados social e profissionalmente e participarem de forma ativa na vida da comunidade.

A Evolução do tratamento do HIV, também assume importância crucial diante da perspectiva de uma vida longa e com qualidade. Dois dos entrevistados referem que quando iniciaram a toma da medicação do VIH, tomavam doze comprimidos por dia, hoje tomam apenas dois comprimidos ao pequeno-almoço e dois comprimidos ao jantar. Acrescentam ainda que a evolução do tratamento faz com que atualmente a esperança de vida das pessoas infetadas pelo VIH seja semelhante ao da restante da população. Apesar de ainda não haver cura para o VIH, hoje é seguro afirmar que o risco de transmissão de VIH de uma pessoa com carga vírica indetectável há pelo menos 6 meses é negligenciável. Mas para atingir este ponto, é necessário tomar a medicação regularmente, sem falhas. A ciência continuou evoluindo e novos medicamentos foram surgindo. O objetivo dos cientistas sempre foi diminuir a quantidade de comprimidos, a frequência das doses e reduzir os efeitos colaterais.

Atualmente, o tratamento para o VIH é feito através de um ou poucos comprimidos que combinam vários componentes, podendo o tratamento ser adaptado ao estilo de vida da pessoa que vive com VIH. Contudo, no momento da escolha da terapêutica, deverão ser tidos em conta diversos fatores, como por exemplo as comorbilidades, ou as interações com outros medicamentos.

Da análise documental, podemos induzir que as pessoas com HIV positivo eram tidas como doentes com SIDA e isso tornava-os alvo de discriminação por amigos, familiares, serviços públicos das diversas áreas. Luís Mendão foi um dos fundadores e presidente do Grupo de Ativistas em Tratamentos (GAT), referiu numa entrevista dada à *healthnews*, desde que apareceu a Sida em Portugal. A maioria dos movimentos que surgiram nessa altura eram sobretudo de apoio às pessoas que viviam com VIH e que todos os envolvidos sentiam que morriam muito rapidamente. Era uma daquelas doenças que tinha prognóstico certo, as pessoas com SIDA tinham entre seis meses a três anos de vida. (Mendão, 2020)

Num trabalho feito pela associação *Pensa Positivo*, VIH – 4 Décadas, 4 Histórias, numa parceria da Rádio Observador com a Gilead e o apoio da Associação Abraço, dá para compreender o preconceito, a discriminação, o estigma e a violência com que têm sido tratados os doentes com HIV em Portugal, este sentir confirma-se pelo relato de um dos entrevistados ao partilhar que “estava a trabalhar numa agência de publicidade e a entidade patronal pediu para eu não voltar porque ‘era complicado’, porque podia picar-me e contaminar os colegas. Digeri isso muito mal. Recorri aos apoios e ao sindicato e como não era um problema laboral disseram que não podiam fazer nada, com alguma relutância afastaram-se do problema”, denuncia. (Soares, 2022)

Os nossos entrevistados apresentam os locais de trabalho como espaços em que sempre foi necessário terem mais cuidado para evitarem serem discriminados e estigmatizados. Dois dos participantes da investigação relataram que no nas horas das refeições quando tinham de tomar a medicação tentavam fazê-lo sem que os colegas pudessem descobrir. Ambos têm a certeza que seria muito negativo saberem que era seropositivo.

Na reanálise das entrevistas ficou evidente que foi assustador para todos participantes quando souberam que teriam de tomar a medicação todos os dias, independentemente de estarem na sua vida normal, em férias, em deslocações de trabalho. O medo estava interligado com a discriminação e com o preconceito que as outros têm para com as pessoas portadoras de VIH. A convivência e partilha com outras pessoas na mesma habitação, quarto de hotel, fazia-os estar sempre alerta e atentos com medo de que as pessoas com quem estavam pudessem descobrir que são HIV positivo. Neste relato, foi possível constatar o medo da estigmatização, da discriminação e da exclusão social.

Nesta linha de pensamento, através das entrevistas e da análise documental foi possível verificar que a gratuidade e a evolução medicamentos vieram dar aos portadores de VIH: tranquilidade, serenidade, confiança mútua e um sentimento de integração social plena.

Palavras-chave: Serviço Nacional de Saúde; Doença-infecto contagiosa; Vírus da imunodeficiência humana (HIV); Gratuidade; Medicamentos

Bibliografia

Antunes, L. V. (2017). Qualidade de Vida e seus determinantes nos Utilizadores de Drogas VIH positivos e VIH negativos, da região Norte e Centro de Portugal, 2009 e 2010. [Dissertação de Mestrado em Saúde Pública, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e ao Instituto de Ciências]. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112108/2/267442.pdf>

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

Carvalho, M. A. (2017). O abuso de confiança contra a Segurança Social: Da(s) inconstitucionalidade(s) da sua interpretação. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Obtido de Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/1893>

Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis. (1987). Síndrome da Imunodeficiência Adquirida: situação em Portugal em 31 de Dezembro de 1985. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP. Obtido de http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/1592/1/Documento%20SIDA_10%20%2831.12.1986%29.pdf

Centro de Vigilância Epidemiologica das Doenças Transmissiveis. (2001). SIDA : A SITUAÇÃO EM PORTUGAL A 31 DE DEZEMBRO DE 2000. Instituto Nacional de Saúde.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA. (1996). RELATÓRIO-PARECER SOBRE A OBRIGATORIEDADE DOS TESTES DA SIDA . Obtido de <https://www.pnvihsida.dgs.pt/estudos-e-estatisticas111111/pareceres1/relatorio-parecer-16cnecv96-sobre-a-obrigatoriedade-dos-testes-da-sida1.aspx>

Cunha-Oliveira, A., Cunha-Oliveira, J., & Cardoso, S. M. (janeiro/junho de 2016). VIH/ Sida: situação da prevenção em Portugal e o contexto europeu. Periódico do CIEDA e do CEIS20(14), p. 34. Obtido de <https://impactum-journals.uc.pt/debatereuropa/arti>

cle/view/_14_6/2910

- Diniz, A., Guerreiro, C., Aldir, I., Oliveira, J., Mansinho, K., Marques, L., . . . Branco, T. (2016). *Recomendações Portuguesas para o tratamento da infeção por VIH-1 e VIH-2-Versão 1.0*. Programa Nacional para a Infeção VIH/SIDA. Obtido de <https://www.pnvihsida.dgs.pt/informacao-tecnica-e-cientifica111/recomendacoes-nacionais-/recomendacoes-portuguesas-para-o-tratamento-da-infecao-por-vih-1-e-vih-2--2016-versao-10-pdf.aspx>
- Mendão, L. (01 de 12 de 2020). A Luta dos doentes com VIH pela PreP. *healthnews*. (J. Marques, Entrevistador) Obtido de <https://healthnews.pt/2020/12/01/e-como-obrigar-uma-mulher-a-ir-quatro-vezes-por-ano-ao-hospital-levantar-a-pilula-a-luta-dos-doentes-com-vih-pela-prep/>
- Ministério da Saúde. (2008). *Manual de adesão ao tratamento para pessoas vivendo com HIV*, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. MINISTÉRIO DA SAÚDE.
- Ministério da Saúde. (2020). *Infeção VIH e SIDA em Portugal - 2020*. Direção-Geral da Saúde, Instituto Nacional de Saúde Doutor. DGS/INSA. Obtido de <http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/7243/1/DGS-INSA-RelatVIHSIDA-2020.pdf>
- Ministério da Saúde. (2017). *Cuidado integral às pessoas que vivem com HIV pela Atenção Básica : manual para a equipe multiprofissional*. MS – OS. Obtido de https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cuidado_integral_hiv_manual_multiprofissional.pdf
- Ministério Público do Estado de São Paulo. (13 de Maio de 2013). *MP-SP ajuíza ação para garantir gratuidade a portadores de HIV nos trens e metro*. Obtido de <https://mpsp.mp.br/w/mp-sp-aju%C3%ADza-a-%C3%A7%C3%A3o-para-garantir-gratuidade-a-portadores-de-hiv-nos-trens-e-metr%C3%B4>
- Moreira, E. R. (2019.). *Impacto orçamental de medicamentos anti retrovíricos para a infeção pelo VIH/sida em 2030 no centro hospitalar universitário de s. João, EPE estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado em Gestão de Organizações], Instituto Politécnico do Porto. Obtido de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15425/1/DM_ElianaMoreira_2019_MGO.pdf
- Sacramento, F. B. (10 | de 2012). *Viver com a infeção: gestão da doença e quotidianos terapêuticos de doentes com VIH/sida no nordeste de Portugal*. *Revista Angolana de Sociologia [Online]*, pp. 111-130. doi:<https://doi.org/10.4000/ras.268>

- Seben, G., Gauer, G. J., Giovelli, G. R., & Vieira, R. G. (Jun de 2008). Adultos jovens portadores de HIV: análise dos processos subjetivos no enfrentamento da doença. *Psic. revista da Vetor Editora*, 9 (1), pp. 63-72. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100008
- SNS 24. (25 de Novembro de 2022). VÍRUS DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA (VIH)-Tratamento da infeção por VIH. Obtido de <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/vih/tratamento-da-infecao-por-vih/>
- Soares, A. (11 de 23 de 2022). VIH em Portugal: de onde partimos e onde chegámos. *Rádio Observador*. (M. J. Simões, Entrevistador) Obtido de <https://observador.pt/2022/11/03/vih-em-portugal-de-onde-partimos-e-onde-chegamos/>
- Teles, S. (7 de 12 de 2022). SNS - Arnaut - Homenagem a António Arnaut, em defesa do SNS. Obtido de SNA-Arnaut: <https://sns-arnaut.pt/servico-nacional-de-saude/historia-do-sns/>
- UNAIDS. (2019). Sumário Executivo : Índice de Estigma em relação às pessoas vivendo com HIV/AIDS BRASIL. UNAIDS. Obtido de https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Exec_Sum_ARTE_2_web.pdf

Remoção da homossexualidade da lista de doenças da OMS: direitos e liberdades LGBT

Fernando Magalhães

CRIA-ISCTE (Centro em Rede de Investigação em Antropologia) e CIEQV-ESECS (Centro de Investigação em Qualidade de Vida), Instituto Politécnico de Leiria

José Vicente

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

Susana Loureiro

ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Contexto histórico e despatologização da homossexualidade

As representações sociais, sobre a prática de relações entre pessoas do mesmo sexo, inserem-se num quadro das dinâmicas sociais e culturais, que devem ser devidamente enquadradas no tempo e no espaço.

Na Antiguidade Clássica, em particular na Grécia, tais ações compunham uma parte plena da vida social, não havendo distinção entre homossexuais e heterossexuais, ou construções identitárias particulares, relacionadas com uma população específica. As relações sexuais entre homens eram comuns, sendo que apesar de existirem homossexuais, dos quais Platão foi um dos mais famosos, elas eram praticadas, inclusive entre indivíduos casados. Observadas de forma positiva, estas ações serviam propósitos educacionais, enquanto “modo principal de inserção social e de educação dos homens jovens e livres, visando iniciá-los à virilidade e à cidadania, como serviam de complemento ao casamento heterossexual, sendo não só aceite como incentivada” (Monteiro; Mendes, 2018, p. 2).

Com a conversão do Império Romano ao Cristianismo, em 392 D.C., este quadro muda radicalmente. Durante o período medieval, sexo, pecado e religião encontram-se intimamente associados. O controlo e a vigilância da sexualidade passam a constituir funções da Igreja Católica Apostólica Romana, de modo que “todas as libertinagens originadas do recém caído Império Romano e dos povos bárbaros foram colocadas em xeque” (Leal; Cabral, 2010, p. 573). Apostado em lutar contra as práticas de libertinagem sexual, antes proporcionada no quadro do politeísmo greco-romano, os portadores da palavra católica passam a defender como valores máximos da sociedade, a virgindade, de que o maior

símbolo é Maria, a castidade, encarnada pelos santos e o matrimônio como única forma de regular as práticas sexuais que obviamente só podem ser praticadas pelo homem e pela mulher, cujo único objetivo seria a reprodução. A recompensa do controle dos instintos sexuais, seriam a libertação da alma e o seu acolhimento por Deus, após a morte. Nesse contexto, a Igreja Católica passa a reprimir e a proibir todas as manifestações sexuais, mas sobretudo as homoeróticas, que estão para além da reprodução, pois implicam “desperdício do sêmen”, e/ou manifestações do prazer corporal (...) que, são sancionadas, até com a condenação à morte pela fogueira. Assim se entende que “o problema das relações homoeróticas com penetração era o fato de o sêmen vir a ser desperdiçado. Portanto, a sodomia (penetração anal) e a masturbação eram condenadas. Mas essa última não era considerada um pecado nefando passível de morte como a primeira” (BRASIL, 2011, p. 46) (Monteiro; Mendes, 2018, p. 2).

Sendo fortemente proibido e incutido o medo nas populações medievais, a prática de relações entre pessoas do mesmo sexo, seria algo impensável, e totalmente invisibilizado durante a época medieval. Não obstante continuarem a ser praticadas, não existia sequer um termo para classificar as pessoas que se sentissem atraídas por outras do mesmo sexo. Socialmente, elas não existiam, por isso não faria falta criar um termo para as classificar. Os termos “homossexual” e “homossexualidade”, só emergem no século XIX, no contexto de uma sociedade moderna. Uns autores utilizam-nos para se levantarem contra a criminalização das relações homoeróticas, outros criam estes conceitos, no contexto da higienização e medicalização que se começa a impor na sociedade europeia, para se referirem aos indivíduos que as praticam como pessoas doentes, suscetíveis de serem curados.

Como referem Alice Monteiro e Ana Mendes (2010, p. 2) o “termo “homossexual” emerge em 1869, por Karl Maria Kertbeny, argumentando contra o código que criminalizava a homossexualidade. Já em 1887 Richard von Kraft-Ebing resolve utilizar esse termo em seu livro *Psychopathia sexualis*, no qual trata essa prática como uma doença”. A partir daqui as práticas homoeróticas passam a ser classificadas como desvio sexual. Paradoxalmente, religião e ciência unem-se na proibição e patologização da homossexualidade, que continua a ser observada como uma prática proibida, nos países ocidentais. Autores famosos, como Óscar Wilde, um dos maiores arautos do movimento modernista de finais de século XIX e inícios do XX, foram acusados de sodomia, em virtude da sua homossexualidade. Wilde foi condenado a dois anos de prisão e trabalhos forçados que viriam a culminar no seu apagamento social, e na morte, três anos após ser libertado.

Como refere Regina Facchini (2011, p. 10), e de acordo com o filósofo Michel Foucault, a “adoção do termo, para designar pessoas que mantinham relações sexuais com outras do mesmo sexo, fez parte de um movimento geral no sentido de criar categorias e espé-

cies ligadas a comportamentos sexuais, especialmente impulsionados pelas práticas legais e pela categorização médica e psicológica no século XIX. Segundo a literatura, a própria criação da categoria “homossexual” e sua associação à ideia de patologia estariam ligadas a uma estratégia política de dissociar a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo da ideia de crime ou fragilidade moral”.

A emergência dos movimentos fascistas europeus no século XX, culminou numa perseguição e condenação acérrima dos homossexuais, tal como acontece atualmente em países como a Rússia. Em 1933, homossexuais alemães eram encaminhados para o campo de concentração de Fuhlsbüttel, em Hamburgo, Alemanha. Mais tarde substituída pelo triângulo cor-de-rosa, a letra A servia para classificar estes indivíduos, cujo objetivo último era a cura e não o seu extermínio. Submetidos a tratamentos muitas vezes cruéis, eles eram vistos como doentes pervertidos, inclusive por outros presos, e possuíam os mais duros e piores trabalhos (Stearns, 2010).

Após o silenciamento e a criminalização das relações homoafetivas, durante tantos séculos, é nos finais dos anos 40, do século passado, que emergem os primeiros movimentos de defesa de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais (LGBT). Com a finalidade de promover uma imagem positiva da homossexualidade, é fundado “o espaço chamado de COC (Center for Culture and Recreation), em Amsterdam, que foi criado pelo grupo que edita uma publicação mensal sobre homossexualidade, o *Levensrecht* – cujo título pode ser traduzido para o português como ‘Direito de viver’” (Facchine, 2011, p. 11).

Após este período, emergem toda uma série de movimentos que visam acolher e proteger homossexuais. Assim, apareceu nos anos 50, a *Mattachine Society*, grupo clandestino que se “ocupava da construção de espaços de sociabilidade, promovendo discussões em grupo sobre homossexualidade, às vezes acompanhadas de palestras proferidas por psiquiatras e médicos. Ligado à *Mattachine Society*, também nascia nos Estados Unidos, em meados da década de 50, o grupo *Daughters of Bilitis*, direcionado às lésbicas” (Facchine, 2011, p. 11).

Nas duas décadas seguintes, destacam-se a emergência, nos anos 60, da *Society of Individual Rights*, organização homossexual de São Francisco, que acabou por substituir a *Mattachine Society*. Contudo, o “grande marco internacional do movimento homossexual nesse período, que perdura até hoje, foi a revolta de Stonewall, um bar de frequência homossexual em Nova York. Constantemente abordados pela polícia, os frequentadores do bar partiram para o confronto aberto com os policiais em 28 de junho de 1969, data que se internacionalizou como o “Dia do Orgulho Gay”” (Facchine, 2011, p. 11).

Também, na decorrência destes factos, em 1973 a *American Psychiatric Association* (A.P.A.) retirou a homossexualidade da sua lista oficial de doenças mentais (DSM-III)

(Brandão, 2008). Foram necessários mais cerca de 20 anos para que, em 17 de maio, do ano de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirasse a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Este passo não significou o fim do preconceito, da ignorância e da estigmatização de milhões de pessoas, muitas delas, ainda hoje, sujeitas à pena de morte, em vários países. Foi, contudo, dado um passo significativo para a afirmação e reconhecimento desta identidade sexual.

A Homossexualidade em Portugal: a sua despatologização

No contexto europeu, Portugal teve as suas condicionantes sociais e culturais próprias. Numa primeira fase, que podemos considerar situada entre meados do século XIX e o início do século XX, a institucionalização compulsiva de homossexuais, enquanto categoria particular, não se colocava num país que vivia em profunda crise económica e financeira. As relações homoeróticas não eram uma preocupação central das autoridades nacionais. Apesar do primeiro Código Penal português, de 1852, não se referir especificamente a relações entre pessoas do mesmo sexo, estas podiam ser enquadradas no conceito de “atentados ao pudor”, desde que satisfizessem os requisitos necessários, podendo-lhes ser aplicadas penas de degredo ou prisão (Aguiar, 1926, p. 616). A penalização pelo “atentado ao pudor”, em que as relações homoeróticas se poderiam incluir, mantém-se na revisão do Código Penal de 1886.

O país segue imbuído pelo contexto europeu caracterizado pela medicalização da sexualidade, em que “o sexo é desviado do domínio religioso do pecado e da santidade para o domínio clínico da doença e da saúde; por outro, a imposição, frequentemente sub-rep-tícia, de um modelo de sexualidade “normal”, falocêntrica, exclusivamente heterossexual e procriadora, que remete para o campo da perversão ou da patologia todas as outras formas de sexualidade” (...) (Brandão, 2008, p. 2). Neste contexto, em 1902, Egas Moniz, um dos dois únicos prémios nobéis portugueses, na sua publicação “Pathologia”, defende a visão da homossexualidade como doença e perversão, que irá perdurar ao longo do séc. XX e servir de base à criminalização legal desses comportamentos (O movimento LGBT em Portugal: datas e factos (actualizado, 2007)).

Este quadro muda ligeiramente depois da I Guerra Mundial, em que a busca de melhores condições de vida nas cidades, e o processo de urbanização, decorrentes da fuga à pobreza e ao desemprego, permitem o desenvolvimento das relações anónimas, criando-se “as condições para o acentuar dos apelos à necessidade de regulação, fazendo de certas categorias sociais – entre as quais, o homossexual – um locus privilegiado da imoralidade e/ ou da patologia” (Brandão, 2008, p. 2).

Pode-se afirmar que a criminalização da homossexualidade, em Portugal, se inicia

efetivamente em 1912, quando é publicada a primeira lei que penaliza claramente “Aquele que se entregar à prática de vícios contra a natureza”, condenando-o(a) a prisão correcional por período entre um mês e um ano (Aguiar, 1926: 618-619; Bastos, 1997: 49)” (Brandão, 2008, p. 2). Interpretados como doentes mentais recuperáveis, os homossexuais eram enviados para colônias de trabalho, crendo-se na sua recuperação através do intenso trabalho agrícola, acompanhado de castigos corporais.

Após a institucionalização da ditadura salazarista, com a constituição de 1933, continuou a patologizar-se e punir-se a homossexualidade. Nesta segunda fase, que se estenderá até à emergência da democracia, na decorrência do 25 de abril de 1974, e de acordo com o Código Penal de 1954, (em vigor até 1974), “aqueles que se entregam habitualmente à prática de vícios contra a natureza” (Artigo 71.º, 4.º), incorreriam em penas que passavam pelo internamento em manicómio criminal ou em casa de trabalho ou colónia agrícola, por um período indeterminado de seis meses a três anos; pela liberdade vigiada, entre dois e cinco anos; pela caução de boa conduta, por depósito de quantia a determinar por um prazo de dois a cinco anos; ou pela interdição do exercício da profissão, por um período de um mês a dez anos (Gonçalves, 1982).

Recorde-se que em 28 de Agosto de 1960, o dirigente do PCP Júlio Fogaça é preso pela PIDE numa pensão onde estava acompanhado por um homem, com quem mantinha uma relação. Pouco depois, Fogaça é expulso do PCP, sendo publicada uma nota no “Militante”, alegando razões de natureza moral e irregularidades relacionadas com fundos (O movimento LGBT em Portugal: datas e factos (actualizado, 2007).

A instauração da democracia, num país extremamente católico como Portugal, não trouxe mudanças imediatas para a condição dos homossexuais. Não obstante a descriminalização da homossexualidade, através da revisão do Código Penal de 1982, teríamos de aguardar até 1999, para que, por pressão de várias organizações e ativistas de defesa dos direitos dos homossexuais, a homossexualidade deixasse de ser considerada “deficiência da função heterossexual” pela Classificação Nacional de Doenças. Ainda assim, este constitui um período profícuo na emergência de associações e de toda uma panóplia de eventos que contribuem para a afirmação e luta pela igualdade de todos os indivíduos perante a lei, independentemente da sua orientação sexual. Assim, em Maio de 1991, surge dentro do Partido Socialista Revolucionário “PSR” um Grupo de Trabalho Homossexual “GTH-PSR” que manterá actividade regular até 2003. No 1º de Maio o GTH-PSR marcha com uma faixa no desfile da CGTP. Os jornais relatam que a central sindical “ficou embaraçada”(O movimento LGBT em Portugal: datas e factos (actualizado, 2007)). São ainda fundadas algumas publicações orientadas especificamente para a comunidade homossexual. Em 1991 é publicada a 1ª revista Lésbica em Portugal “Organa”. Criou-se ainda a primeira linha de atendimento para a homossexualidade e em 1993, um colectivo

de 6 mulheres funda a “Lilás”, revista lésbica publicada até 2002.

Em 28 de Junho de 1995 é organizada a primeira comemoração pública do dia do orgulho, na discoteca “Climac3” em Lisboa, com impacto nos meios de comunicação social. Al Berto lê poemas por entre espectáculos de transvestismo e em abril de 1996 é fundada a ILGA-Portugal, por um grupo de activistas homossexuais vindos da luta contra a sida.

Em 1996 surge um novo grupo lésbico, com a fundação em Aveiro do Clube Safo, que pretende romper o isolamento de muitas lésbicas, através de encontros regulares e combater a discriminação a que as lésbicas são votadas. Ainda neste ano é criado o portal PortugalGay.pt, o primeiro portal para a comunidade LGBT em Portugal.

Em maio de 1997, a ILGA abre o Centro Comunitário Gay e Lésbico de Lisboa com o apoio da CML, e em 28 de Junho de 1997 é realizado o 1º Arraial Pride pela ILGA no Príncipe Real em Lisboa, na mais massiva comemoração, feita pela primeira vez na rua. Participam o Clube Safo, o GTH-PSR e bares gays e lésbicos do Príncipe Real. No mesmo dia a associação Opus Gay aproveita para apresentar o seu manifesto de fundação. No ano 2000, por sua vez, realiza-se a 1ª Marcha do Orgulho LGBT em Lisboa. (O movimento LGBT em Portugal: datas e factos (actualizado, 2007)).

Efetivamente, apenas com a entrada do século XXI, é que Portugal entra no clube de países com legislação avançada, orientada para a defesa desta minoria sexual. Em 2001 é aprovada a Lei das Uniões de Facto, que garante o reconhecimento da coabitação de casais, independentemente da orientação sexual, não incluindo, no entanto, a adoção de crianças por casais compostos por indivíduos do mesmo sexo. A partir de 2003, o Código do Trabalho passa a incluir no seu Artigo 22.º, a proibição da discriminação à igualdade no acesso ao emprego e no trabalho com base na orientação sexual (Leite e Almeida, 2006), sendo que em 22 de Abril de 2004 foi aprovada, na Assembleia da República, a inclusão da “orientação sexual” no Artigo 13.º da Constituição, tornando claro que ela não pode constituir critério de discriminação (Brandão, 2008).

Através da revisão do Código Penal de 2007 são uniformizadas as idades de consentimento de relações hétero e homossexuais, antes distinguidas, passa-se a reconhecer e a criminalizar a violência doméstica entre pessoas do mesmo sexo e são agravadas as penas relativas a crimes de ódio por motivo de orientação sexual. Por seu lado, em 2010 é aprovado o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, continuando proibida a adoção.

Em 2018, foi promulgado o Decreto nº 228/XIII “relativo ao direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa. Este diploma visa a despatologização, com a dispensa de um

relatório médico para maiores de 18 anos, o fim das cirurgias a bebês intersexo e o direito ao nome social na escola. Tanto os avanços na frente da homoparentalidade como na frente transgênero correspondem a reivindicações antigas por parte do movimento LGBTQ português (Santos, 2018, p. 41-42).

Palavras-chave: Despatologização; Homossexualidade; Direitos; Liberdade; Portugal

Referências bibliográficas

- Aguiar, A. (1926). Evolução da pederastia e do lesbismo na Europa: Contribuição para o estudo da inversão sexual. *Arquivo da Universidade de Lisboa*. Vol. XI: 335-620.
- Brandão, A. (2008). Breve contributo para uma história da luta pelos direitos de gays e lésbicas na sociedade portuguesa. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8673/1/Breve%20contributo.pdf>
- Facchini, R., (2009). Histórico da luta de LGBT no Brasil. *Caderno Temático no 11 – Psicologia e diversidade sexual*. Conselho Regional de Psicologia SP. https://www.crpssp.org/uploads/impresso/89/ix-PY27-0PBIELJ3QsiCZn8NRZ_HW_IK.pdf
- Gonçalves, M. (1982). *Código Penal Português: Na doutrina e na jurisprudência*. Coimbra: Almedina
- Leal, R., Cabral, F. (2010). Religião e Sexo: do controle na Idade Média e sua herança na Contemporaneidade. IV Colóquio de História. UNICAP. <http://www.unicap.br/colodiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.572.pdf>
- Monteiro, A., Mendes, A. (2018). A Despatologização da Homossexualidade. *Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da UNI7*, (8): 1. <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/784/599>
- O movimento LGBT em Portugal: datas e factos (actualizado). (2007). <https://www.esquerda.net/dossier/o-movimento-lgbt-em-portugal-datas-e-factos-actualizado/18142>
- Santos, A. (2018). Luta LGBTQ em Portugal: duas décadas de histórias, memórias e resistências. *Transversos - Revista de História*, 14.
- Stearns, P. (2010). *História da Sexualidade*. Contexto Editora.

SafeSteps - Obstacle detection system for Visually Impaired People

Luís Farinha

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

Pedro Simões

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

Carla Lopes

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

Instituto de Telecomunicações

Carlos Simplício

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

As pessoas com deficiência visual enfrentam muitas e variadas dificuldades diárias especialmente no que concerne à locomoção autónoma em espaços exteriores onde as barreiras à mobilidade são sentidas de forma muito particular e com impacto muito significativo. Segundo Marques et al. (2018), existem 36 milhões de cegos em todo o mundo, 35 mil dos quais em Portugal. Este número apresenta um crescimento significativo quando comparado com o dos Censos 2011 onde os dados apontam para 28 mil cegos em Portugal (ACAPO, 2012).

A rotina diária destas pessoas envolve a necessidade de percorrer diferentes distâncias, no interior de edifícios, onde é possível memorizar os obstáculos, ou no exterior, seguindo percursos conhecidos ou desconhecidos. A necessidade de orientação contínua, mantendo ou mudando a direção para chegar com sucesso a diferentes destinos, evitando vários obstáculos e situações que podem levar a acidentes inesperados são apenas alguns dos desafios específicos com que esta comunidade se depara.

A mobilidade das pessoas com deficiência visual é frequentemente apoiada no uso de uma bengala (que permite identificar a presença de obstáculos que se encontram sobre o solo) e/ou cão-guia (que conduz o utilizador por um percurso sem obstáculos também ao nível do solo). No entanto, quer a bengala quer o cão-guia não identificam objetos suspensos, como é o caso de um toldo de uma esplanada, varandas, galhos de árvo-

res, andaimes, sinais de trânsito, semáforo sinalizador para pedestres, etc. De acordo com o estudo apresentado por Zeng (2015), que envolveu 97 deficientes visuais, 47.4% dos inquiridos confrontam-se, ao circularem em cidades, com obstáculos ao nível da cintura pélvica o que representa não só uma barreira à mobilidade, mas também um perigo à sua integridade física. No estudo apresentado por Riazi et al. (2016) as barreiras suspensas são também apontadas como um dos principais problemas na locomoção de deficientes visuais por ocorrerem em todo o tipo de percursos (passeios, jardins, etc.), por serem muito diferentes entre si e por terem um grau de imprevisibilidade muito elevado (mesmo em percursos bem conhecidos pode ocasionalmente surgir um obstáculo suspenso).

O presente sistema surge como resposta a este problema. Visa o desenvolvimento de uma ferramenta de apoio adicional que, isoladamente ou em complemento às existentes, potencie uma mobilidade segura da comunidade de cegos e amblíopes na via pública.

Nos últimos anos foram propostas algumas soluções neste domínio. Mahendran (2022), engenheiro da Intel, propôs um sistema que utiliza inteligência artificial e uma câmara situada na zona do peito para identificar os objetos em redor. Em função do observado a câmara transmite ao deficiente visual um sinal sonoro com a descrição e localização do objeto identificado. Trata-se de um sistema robusto, visualmente imperceptível, com controlo de voz e uma autonomia considerável. Face à complexidade do sistema, o custo e peso do equipamento são consideráveis. Sabedra e Beck (2018) desenvolveram um dispositivo auxiliar de locomoção que recorre a um cinto com sensores ultrassônicos, para colocar no peito ou cintura pélvica, capaz de identificar obstáculos na linha de campo dos sensores (aproximadamente 30° para cima e para baixo do sensor). Ao detetar o obstáculo vibra com diferentes intensidades de acordo com a distância a que o utilizador se encontra da obstrução. Trata-se de um sistema de baixo custo, de baixa complexidade e com facilidade no transporte do equipamento. No entanto, dada a colocação dos sensores, não permite detetar obstáculos ao nível da cabeça. Acresce ainda a questão do impacto visual que impõe. O biped é um produto comercial, desenvolvido por uma empresa suíça (Biped, 2021; Silva, 2021). Consta de um arnês com câmaras colocado ao nível dos ombros e apoiado no pescoço. Deteta obstáculos como sinais de trânsito, pessoas, ramos de árvores, entre outros. Ao identificar o obstáculo comunica ao utilizador por meio de um auricular, utilizando sinais sonoros. É de fácil transporte, mas pesa cerca de 700 gramas. Permite ângulos de abertura de 170° e funcionamento no escuro ou com condições atmosféricas adversas. Tem associada uma subscrição mensal com um custo muito significativo. Katzschmann et al. (2018) apresentam um sistema composto por um cinto sensor e uma alça háptica. O cinto é composto por um conjunto de sensores e a alça háptica comunica as distâncias medidas por meio de uma série de motores vibratórios usados ao redor da parte superior do abdómen do utilizador, fornecendo feedback tátil. O cinto de sensores pesa 480g o que o torna pesado para uso contínuo.

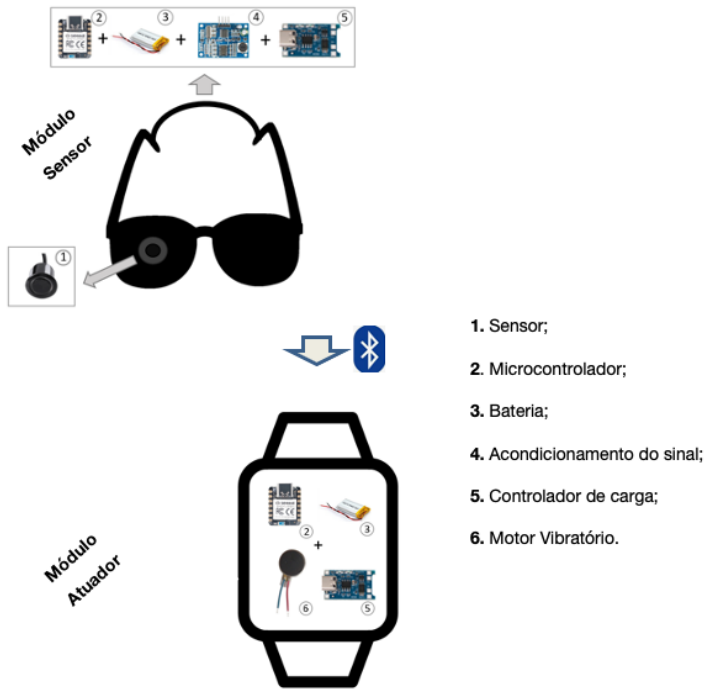
No artigo apresentado por Real e Araújo (2019) descreve-se, numa perspetiva histórica, o desenvolvimento de dispositivos de navegação capazes de guiar invisuais em cenários interiores e/ou exteriores, desde os primeiros “Electronic Travel Aids” e as primeiras pesquisas sobre substituição sensorial ou posicionamento interior/exterior, até sistemas recentes baseados em visão artificial. Messaoudi et al. (2022), apresentam uma revisão sobre as várias técnicas de auxílio à mobilidade de deficientes visuais e apresentam o estado da arte das tecnologias de apoio recentes.

De todos os sistemas estudados, é de referir que a complexidade das soluções baseadas em tecnologias avançadas, têm tipicamente associado não só um custo acrescido a nível individual, como também podem exigir um nível mínimo de conhecimento e um esforço de utilização acrescido, levando por vezes a situações (demasiado) desafiadoras que o utilizador deve enfrentar. No estudo apresentado por Prada & Forero (2022) é indicado que a maioria dos participantes (73%) considera o conforto e a facilidade de utilização como características importantes nos dispositivos de assistência.

Neste trabalho pretende-se desenvolver um dispositivo de apoio à mobilidade segura de pessoas com deficiência visual, que seja acessível a todos quer do ponto de vista financeiro quer do ponto de vista de facilidade de utilização. Numa primeira fase pretende-se que o dispositivo sinalize e informe o utilizador da presença de objetos à altura da cabeça que constituam risco de colisão. Numa fase posterior o dispositivo será também constituído por módulos que sinalizem obstáculos à altura dos joelhos, cintura pélvica, peito e cabeça e por módulo que sinalize buracos no chão.

Atualmente o dispositivo é constituído por dois módulos: Módulo Sensor e Módulo Atuador. Na Figura 1 apresenta-se um diagrama ilustrativo do sistema SafeSteps. O Módulo Sensor consta de um sensor de ultrassons discreto, de dimensões reduzidas (2.2mm), com 50g de peso e de baixo custo. Pode funcionar em condições atmosféricas adversas uma vez que é à prova de água. O sensor encontra-se embebido numa armação de uns óculos comuns e permite detetar objetos a uma distância entre 25cm e 1.5m, com uma precisão até 0.5cm e com um ângulo de visão de 45°. Tem ainda a vantagem de incluir o emissor e o recetor no mesmo encapsulamento. O sensor de proximidade usado no SafeSteps possui um baixo consumo de energia o que permitirá a sua utilização por longos períodos, estimando-se uma autonomia superior a 8 horas em uso contínuo.

Figura 1 - Estrutura do SafeSteps



Nota. Sistema constituído por um Módulo Sensor a colocar nuns óculos comuns e um Módulo Atuador a colocar numa estrutura semelhante à de um smartwatch.

O Módulo Atuador é constituído por um motor vibratório, de dimensões reduzidas, colocado numa pulseira. Quando o sensor deteta perigo (um objeto fixo ou móvel) a pulseira vibra com diferentes intensidades de acordo com a distância a que o utilizador se encontra da obstrução, indicando a diferentes níveis que deve ser reforçada a precaução.

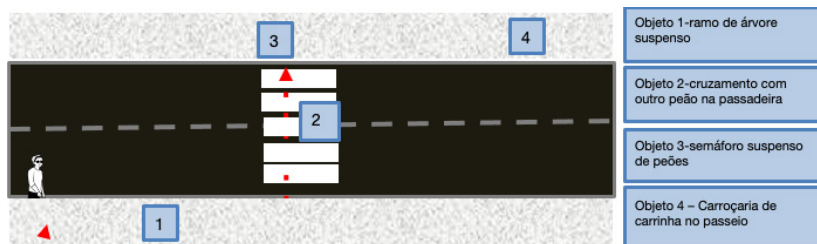
A comunicação entre o Módulo Sensor e o Módulo Atuador é via Bluetooth 5.0 e está a cargo de dois microcontroladores de última geração. Com dimensões reduzidas (21 x 17.5mm) e peso de 8g, a utilização de dois microcontroladores comunicantes permite que o sistema possa ser utilizado sem desconforto do utilizador. Fisicamente, os microcontroladores encontram-se incorporados no Módulos Sensor e no Módulo Atuador.

No Módulo Sensor, o hardware de suporte ficará armazenado numa mini bolsa à pro-

va de água, colocada na parte de trás, entre as hastes dos óculos. Pretende-se que a bolsa não incomode o utilizador e permita o armazenamento dos componentes de forma segura, eficaz e discreta, admitindo assim a possibilidade de comunicar sem fios com o Módulo Atuador. Por sua vez, o Módulo Atuador consta de uma pulseira vibratória semelhante a um *smartwatch*, contendo no seu interior apenas os elementos necessários à utilização deste módulo.

O projeto SafeSteps encontra-se presentemente na fase de implementação do protótipo. Os primeiros testes decorrerão durante o próximo mês. Estes primeiros testes têm como objetivo testar o modelo de interação proposto e otimizar a sinalização dada ao utilizador. O cenário de testes envolve um percurso com objetos suspensos fixos (semáforo de peões e carroçaria de uma carrinha de caixa aberta), objetos suspensos móveis (ramos de árvores) e objetos não suspensos móveis (presença de outros peões em trajeto contrário). Na Figura 2 apresenta-se o itinerário de teste incluindo o cenário de objetos.

Figura 2 - Cenário de testes do SafeSteps



Em função dos resultados obtidos o sistema será expandido passando a incluir outros módulos semelhantes, mas colocados a outros níveis de forma a responder a outras situações de perigo (buracos no passeio, etc.).

Palavras-chave: deficiente visual, tecnologias de apoio, mobilidade segura

Referências bibliográficas

ACAPO. (2012, November 20). Resultados provisórios Censos 2011. <https://www.acapo.pt/noticias/resultados-provisorios-censos-2011>

Biped. (2021). Avoid obstacles. GPS navigation. AI-in-one. <https://www.biped.ai/>

Katzschmann, R. K., Araki, B., & Rus, D. (2018). Safe Local Navigation for Visually Impaired Users With a Time-of-Flight and Haptic Feedback Device. *IEEE Transactions*

- on Neural Systems and Rehabilitation Engineering, 26 (3), 583-593. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2018.2800665>
- Mahendran, J. (2022, January 3). A-Eye, Visual Assistance for Visual Impairment. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=H71YNDodzm0>
- Marques, M., Gomes, A., Gouveia, A., Machado, A., & Fortes, F. (2018). Aprender a viver às cegas. *Jornal de Notícias*. <https://www.jn.pt/nacional/reportagens/aprender-a-viver-as-cegas-9242923.html>
- Messaoudi, M. D., Menelas, B.-A.J., & Mcheick, H. (2022). Review of Navigation Assistive Tools and Technologies for the Visually Impaired. *Sensors*, 22(20), 7888. <https://doi.org/10.3390/s22207888>
- Prada, E., & Forero, L. (2022). A belt-like assistive device for visually impaired people: Toward a more collaborative approach. *Cogent Engineering*, 9(1), 2048440. <https://doi.org/10.1080/23311916.2022.2048440>
- Riazi, A., Riazi, F., Yoosfi, R., & Bahmeei, F. (2016). Outdoor difficulties experienced by a group of visually impaired Iranian people. *Journal of Current Ophthalmology*, 28(2), 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.joco.2016.04.002>
- Real, S., & Araujo, A. (2019). Navigation Systems for the Blind and Visually Impaired: Past Work, Challenges, and Open Problems. *Sensors*, 19(15), 3404. <https://doi.org/10.3390/s19153404>
- Sabedra, R. S., & Beck, A.C. S. (2018). Dispositivo auxiliar de locomoção e método de guiar um usuário. *Pedido de Patente - BR 102018068502-3 A2*. Data depósito. 2018-09-12. <http://hdl.handle.net/10183/212095>
- Silva, A. (2021, November 17). Blind and visually impaired get their freedom of movement back with biped. *Innovations Origins*. <https://innovationorigins.com/en/blind-and-visually-impaired-get-their-freedom-of-movement-back-with-biped/>
- Zeng, L. (2015). A Survey: Outdoor Mobility Experiences by the Visually Impaired. In A. Weisbecker, M. Burmester & A. Schmidt (Eds.), *Mensch & Computer 2015 Workshopband*. (pp. 391–398). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110443905-056>

Criação e Aplicação de Materiais Pedagógicos Inclusivos, no Ensino Básico, para Alunos com Cegueira ou com Baixa Visão

Sofia Rézio
CeIED, ISTAR

Bento Cavadas
CeIED, Instituto Politécnico de Santarém

João Nogueira
CeIED, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Neusa Branco
Instituto Politécnico de Santarém

1. INTRODUÇÃO

A escola, deve facilitar a todos os alunos, uma participação plena e efetiva. A inclusão foi reforçada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, cujo preâmbulo refere que se devem adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando-se os meios para que todos aprendam e participem de forma plena na comunidade educativa. Entre as medidas de apoio aos alunos, destacam-se no artigo 2.º, as relacionadas com adaptações curriculares, que podem implicar a necessidade de adaptação de materiais e recursos educativos. É neste sentido que o projeto *See_MathSci* visa dar um contributo, através da criação de materiais pedagógicos, promotores de aprendizagens em matemática e ciências, para alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com cegueira ou com baixa visão. Esta comunicação foca o desenvolvimento do projeto *See_MathSci*, apresentando a sua caracterização e materiais já concebidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO/ESTADO DA ARTE

A promoção de aprendizagens através da utilização de materiais pedagógicos já existentes ou criados pelos profissionais de educação, para apoio a estudantes com necessidades específicas, é uma temática que tem despertado o interesse de alguns investigadores. A propósito da formação de professores de Física para ensinar de forma inclusiva alunos com deficiência visual do nível médio, Barbosa-Lima e Machado (2012) concluíram que os futuros professores desconheciam a possibilidade de adequação de recursos ex-

perimentais para alunos com cegueira ou com baixa visão. Uliana (2013a), professora de uma escola pública estadual da Rondônia, constatou que as alunas com cegueira podem ser prejudicadas no processo de aprendizagem de matemática por uma série de motivos, como por exemplo, os professores não estarem preparados para atender às suas necessidades educativas, os livros didáticos que utilizam não estarem em braile e o acesso aos gráficos e figuras matemáticas ser limitado pela falta de materiais pedagógicos. Outro trabalho, apresentado por Uliana (2013b), consistiu na criação e experimentação de um kit de material pedagógico composto por uma placa de metal com uma malha magnética quadriculada numa das faces, eixos x e y magnéticos com numeração em braile, formas geométricas planas em EVA com manta magnética numa das faces, pinos de ímanes, pedaços de arame flexível e pedaços de raios de bicicleta de tamanhos variados. O kit possibilitou que através do sentido do tato, o aluno com cegueira realizasse diversas atividades matemáticas que envolviam figuras geométricas planas e gráficos de funções polinomiais. Por seu lado, Dias (2017) fez um trabalho relacionado com a elaboração e análise de uma sequência de ensino para o desenvolvimento de noções algébricas relacionadas com polinômios e as suas operações, utilizando um material especialmente criado para esta etapa. Destaca-se, neste trabalho, a necessidade de compreensão das características específicas dos alunos com cegueira, bem como de recursos que potencializem a sua aprendizagem e também o papel do professor em relação à organização do ensino, no que se refere ao conhecimento específico, material utilizado e dinâmica com estes alunos. Na opinião de Vicente e Veraszto (2018), tratando-se de inclusão, o material deve servir também para alunos que não possuem cegueira. Ediyanto e Kawai (2019) mostram que os alunos com cegueira ou com baixa visão podem aprender ciências desde que usando ferramentas e estratégias adequadas. Por essa razão, Willings (s.d.) sugere que uma estratégia para alunos com cegueira ou com baixa visão pode consistir na exploração tátil de objetos usados no ensino das ciências. A pesquisa apresentada por Vicente e Veraszto (2018) evidencia a planificação e o desenvolvimento de atividades a partir de critérios multissensoriais, explorando outros sentidos e ampliando imagens e objetos que diminuam o esforço visual para alunos com baixa visão. No estudo de Rule et al. (2011), em que participaram 15 professores de ciências e matemática, verificou-se que as adaptações realizadas pelos docentes para os alunos com deficiência visual beneficiaram todos os alunos da turma. Estes autores afirmaram também que com professores informados, adaptações adequadas e usando materiais táteis ou auditivos, os alunos com cegueira ou com baixa visão podem envolver-se nas atividades de ciências e de matemática e alcançar tanto sucesso como os restantes colegas. Veraszto et al. (2020) tiveram como objetivo, identificar, do ponto de vista didático, se os artigos científicos apresentados entre 2013 e 2017 nos eventos científicos nacionais de Ensino de Física (EPEF e SNEF) e de Ensino de Ciências (ENPEC) abordaram o tema do ensino inclusivo da física para alunos com cegueira ou com baixa visão. Os resultados indicaram um valor muito baixo quando comparado com o total de trabalhos.

3. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto See_MathSci foi criado no decorrer de um programa do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), que visa estimular novos projetos de investigação e desenvolvimento. Especificamente, o projeto See_MathSci covisa a conceção de materiais pedagógicos para alunos com cegueira ou com baixa visão, do ensino básico, promotores de aprendizagens de matemática e ciências. A equipa que dinamiza o projeto é constituída por quatro professores, dois da área de matemática e dois da área das ciências, que desenvolvem atividade profissional na área da formação inicial de professores do ensino básico. Ao longo de todo o processo tem-se trabalhado concertadamente com o Colégio Helen Keller, em colaboração com professoras desta instituição e também com algumas escolas que têm protocolo para receber alunos com este tipo de deficiência. Num primeiro momento foram aferidas necessidades dos alunos com cegueira ou com baixa visão quanto à aprendizagem da matemática e das ciências e definidos os anos de escolaridade e os conteúdos curriculares a abordar. De seguida, iniciou-se a conceção e produção de materiais físicos para auxiliar os alunos com cegueira ou com baixa visão na compreensão de conceitos e procedimentos e respetiva aplicação em situações práticas. Posteriormente, pretende-se que estes materiais sejam efetivamente utilizados em sala de aula, de modo a avaliar o seu impacto na aprendizagem dos alunos com cegueira ou com baixa visão. Foram definidos para este projeto os seguintes objetivos operacionais: O1. Identificar materiais, físicos ou digitais que já existem e são utilizados em contexto escolar, com alunos com cegueira ou com baixa visão; O2. Identificar os anos de escolaridade nos quais se verifica maior falta de materiais físicos, para auxiliar a promoção de aprendizagens de alunos com cegueiras ou com baixa visão em matemática e ciências (através de pesquisa na web por sites de editoras de materiais pedagógicos, entre outros); O3. Identificar os conteúdos curriculares sobre os quais não existam, ou sejam escassos, esses materiais; O4. Criar materiais para os conteúdos em que usualmente se verifica maior dificuldade de aprendizagem, e O5. Aplicar atividades que envolvem a manipulação dos materiais criados, junto de alunos com cegueira ou com baixa visão. Tendo como foco a concretização destes objetivos definiu-se um plano de implementação, constituído por cinco tarefas sequenciais sistematizadas em seguida. Na tarefa 1 foram identificados os anos de escolaridade e os conteúdos curriculares em que se verificam dificuldades de aquisição e compreensão de conceitos matemáticos e de ciências por alunos com cegueira ou com baixa visão e caracterizadas as principais dificuldades. Foi também realizado um levantamento de características dos materiais pedagógicos que podem facilitar a aprendizagem por alunos invisuais. A tarefa 2 foi realizada por duas sub equipas de trabalho: uma constituída pelos dois professores de matemática, e visou a planificação de modelos de materiais na área da matemática, e outra constituída pelos professores de ciências, que desenvolveu modelos de materiais na área das ciências. No caso das ciências, embora existam alguns modelos sobre o corpo humano, o seu custo

significativo por vezes impossibilita que sejam adquiridos como recursos pedagógicos pelas instituições educativas. Para colmatar essa dificuldade, neste projeto elaboraram-se modelos a partir de materiais simples ou criados em impressoras 3D. Posteriormente, numa só equipa, os quatro investigadores desenvolverão um modelo de material que vise a promoção da aprendizagem interdisciplinar da matemática e das ciências. Durante o desenvolvimento destes materiais, estes professores têm sido apoiados por professoras do Colégio Helen Keller, num formato de consultoria, dada a sua experiência de lecionação a alunos com cegueira ou com baixa visão. Na tarefa 3, dando continuidade à tarefa anterior, os professores passam da planificação à construção efetiva dos materiais. São elaboradas tarefas para os alunos e produzidos guiões descritivos para auxiliar a utilização de cada material. A tarefa 4 envolve a aplicação dos materiais em sala de aula e avaliação do seu impacto na aprendizagem (através da recolha de informação proveniente da aplicação com os alunos, que decorrerá em diversos momentos do atual ano letivo). A tarefa 5 incide na disseminação dos resultados através de comunicações em conferências, publicações científicas e um workshop ou ação de formação. As tarefas 1 e 2, descritas em seguida, estão terminadas e serão apresentadas nesta comunicação. As tarefas 3, 4 e 5 estão a decorrer.

4. CONCEÇÃO DE MATERIAIS

4.1. NO ÂMBITO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Neste projeto planificaram-se três materiais pedagógicos: uma régua fracionária, um círculo fracionário e um referencial isométrico, que se apresentam em seguida. A régua fracionária tem como objetivo facilitar a aprendizagem de números fracionários (Figuras 1 e 2), tendo frações assinaladas em braille e um local para deslizar o lápis, permitindo a marcação das frações numa reta numérica. Poderão construir-se diversas régua, cada uma para estudar frações de diferentes denominadores (2,3 ou 4). O número de unidades de cada régua será uma das características a analisar e decidir futuramente. Da sua planificação resultaram já dois protótipos, exibidos nas figuras 1 e 2.



Figura 1. Primeiro protótipo da régua fracionária impressa em 3D, de 1 unidade de comprimento, com sinalização de frações de denominador 4.



Figura 2. Segundo protótipo da régua fracionária impressa em 3D, de 3 unidades de comprimento, com sinalização de frações de denominador 2

O círculo fracionário, com diversas frações assinaladas (também de diferentes denominadores) composto por diversos círculos concêntricos, permitirá não apenas trabalhar as representações de frações através de áreas de setores circulares, mas também operações com frações. Posteriormente, planejou-se um referencial isométrico (designado desse modo pela equipa) para os alunos poderem realizar isometrias, nomeadamente reflexões, rotações e translações. Existirão algumas peças que representarão o objeto ao qual se aplicará a isometria pretendida bem como a sua imagem. Sobre o uso da régua fracionária referida, foi elaborada uma tarefa para os alunos resolverem. Esta atividade foi aplicada por uma das professoras do Colégio Hellen Keller, a uma aluna do 4.º ano, com cegueira, que nos informou sobre as dificuldades encontradas e sugestões de melhoria, quer da própria atividade quer do protótipo da régua. Essas sugestões foram tomadas em consideração para melhoria do terceiro protótipo.

4.2. NO ÂMBITO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA ÁREA DA BIOLOGIA

A biologia humana e a saúde são temas nucleares no currículo das Ciências Naturais no ensino básico. No enquadramento deste projeto, envolveram-se estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), na criação de modelos anatómicos do coração humano, com diferentes materiais. O objetivo é que estes modelos possam ser usados por alunos com cegueira ou com baixa visão para a aprendizagem da anatomia desse órgão. Num primeiro momento, as estudantes, em trabalho de grupo, partindo da visualização anatómica do coração humano em realidade aumentada, e usando um recurso digital (figura 3), planejaram o design desse órgão, identificaram os materiais a usar, e modelaram o coração (figura 4).



Figura 3. Estudo da anatomia do coração humano através de uma aplicação que permite observar esse órgão em realidade aumentada.



Figura 4. Processo de criação dos modelos do coração.

As figuras 5 e 6, que se seguem, apresentam dois exemplos de modelos anatómicos do coração humano construídos pelas estudantes.



Figura 5. Modelo da anatomia interna de um coração humano criado por estudantes do curso de Educação Básica da ESES.

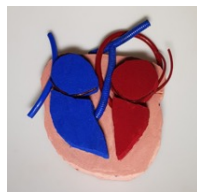


Figura 6. Modelo da anatomia interna de um coração humano criado por estudantes do curso de Educação Básica da ESES

4.3. NO ÂMBITO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA ÁREA DA FÍSICA E QUÍMICA

O conhecimento das propriedades físicas e químicas da água constituem uma importante base para a compreensão das características do planeta Terra, bem como para a explicação da vida na Terra. A água é, portanto, um tema transversal às aprendizagens essenciais das disciplinas de ciências no ensino básico, podendo constituir um fator potenciador de interdisciplinaridade. A atividade experimental que se propõe fazer está relacionada com o conceito de densidade (massa volúmica) e de flutuabilidade (impulsão de Arquimedes). Estes conceitos são desenvolvidos no caso particular da água (líquida e sólida). Para tal, os alunos irão explorar as formas como as moléculas de água se ligam entre si no estado sólido e no estado líquido. No estado líquido as moléculas ligam-se formando uma malha aproximadamente quadrada, enquanto no estado sólido, as moléculas assumem uma malha hexagonal. Isto faz com que o espaço ocupado pelas moléculas de água no estado sólido seja superior ao espaço ocupado pelo mesmo número de moléculas no estado líquido (assume-se que o comprimento da ligação de ponte de hidrogénio é o mesmo, aproximadamente 0,18 nm, em ambos os estados físicos da água). Tendo em consideração as propriedades anteriores, pode-se concluir que a água no estado sólido é menos densa que a água no estado líquido. Para realizar esta atividade, foram criados, com o auxílio de uma impressora 3D, modelos de moléculas de água que permitem simular diferentes ligações entre elas, no estado sólido ou no estado líquido. As ligações são simuladas num plano, de forma que no estado sólido formam um ângulo de 120° e, no estado líquido, um ângulo de 90° , sendo representadas por palitos maleáveis. É de notar que os modelos didáticos disponíveis no mercado, permitem que os alunos observem ligações entre átomos e, portanto, a forma da molécula. No modelo que criámos, os alunos podem observar a ligação (intermolecular) da ponte de hidrogénio nas duas fases da água. As dimensões utilizadas na construção dos modelos moleculares são apresentadas na figura 7 e os modelos na figura 8.

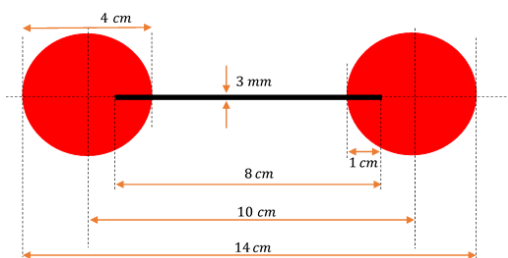


Figura 7. Dimensões do esquema de ligação molecular construída

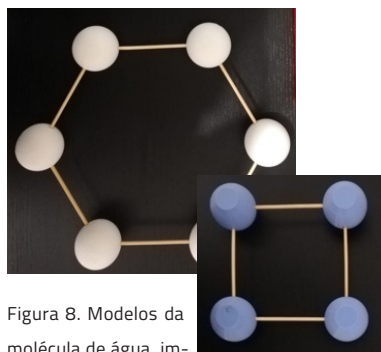


Figura 8. Modelos da molécula de água, impressos em 3D

Nesta proposta de trabalho, os alunos começam por criar uma malha fechada para os dois estados da matéria. Seguidamente, devem preencher dois tabuleiros de igual dimensão, um com moléculas ligadas entre si numa estrutura de estado sólido, e o outro com moléculas no estado líquido.

Neste momento, no âmbito da tarefa 3, foi impresso e aplicado o 3.º e último protótipo da régua fracionária (aguardam-se os dados da 3.ª aplicação), seguindo-se a construção do 1.º protótipo do círculo fracionário. A atividade experimental sobre a água será aplicada na próxima semana, com os protótipos da figura 8, prevenendo-se a apresentação de dados à data da comunicação sobre este texto.

Palavras-chave: materiais pedagógicos; matemática; ciências; alunos com cegueira ou com baixa visão; ensino básico

Referências bibliográficas

- Barbosa-Lima, M., Machado, M. (2012). Os licenciandos frente a uma nova disciplina: ensino de física e inclusão social. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 298-315. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_3_ex538.pdf
- Decreto-lei nº 54/2018, de 06 de julho. (2018). *Diário da República*, I Série. nº129, de 06 de julho de 2018, pp. 2918-2028. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dias, C. (2017). *Matemática para cegos: uma possibilidade no ensino de polinómios (Trabalho de conclusão de curso)*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

- Edyianto, & Kawai, N. (2019). Science learning for students with visually impaired: A literature review. *Journal of Physics : Conference Series*, 1227, 012035. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1227/1/012035>
- Polverini, M. & Veraszto, E., & Camargo, J., & Nahum, B. (2021). Ensino de física para pessoas com deficiência visual: Análise de trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais entre 2013 e 2017. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85., 95-118. <https://doi.org/10.35362/rie8523794>
- Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M., & Pfeiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33, 865– 887. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.506619>
- Uliana, M. (2013a). A inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática das escolas públicas estaduais da Rondônia. In XI ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática. *Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas*. Curitiba.
- Uliana, M. (2013b). Inclusão de estudantes cegos nas aulas de matemática: A construção de um kit pedagógico. *Bolema*. Rio Claro (SP), 27(46), 597-612.
- Vicente, N. & Veraszto, E. (2018). Desenvolvimento de atividades de ensino de biologia para alunos com deficiências visuais: a questão da inclusão na formação de professores. In IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. At: Águas de Lindóia.
- Willings, C. (s.d.). Teaching students with visual impairments. Science adaptations. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/science-adaptations.html>

Do livro ao audiolivro: Ouvidos que leem

Catarina Menezes

Instituto Politécnico de Leiria, CIDEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação

Leonel Brites

Instituto Politécnico de Leiria, CEIS 20 - Universidade de Coimbra, Núcleo de Investigação Tipográfica - ID+ Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura

Marta Oliveira

Instituto Politécnico de Leiria

A tecnologia, entendida como a aplicação e a materialização do conhecimento científico (O'Halloran & Smith, 2012), tem avançado no sentido de proporcionar formas de comunicação cujos canais, meios e suportes utilizados se multiplicam e articulam. A multimodalidade, presente na forma como construímos, acedemos, interpretamos e compreendemos significados (Kress, 2010), alarga o horizonte de usos de produtos tecnológicos.

O audiolivro surgiu como um subproduto do livro material assim que as condições técnicas permitiram a sua criação e circulação (Have & Pedersen, 2021). Tem por base a invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1877, e, com isso, a possibilidade de gravar sons. A recitação da cantiga “Mary Had a Little Lamb”, feita pelo inventor, é ainda hoje considerada, por muitos, como o primeiro artefacto de audiolivro (Library of Congress, n.d.), gravação que, numa primeira fase, associou este formato a um público infantil. Com o aparecimento das cassetes e CD, a portabilidade dos audiolivros passou a ser um fator relevante (Wallin, 2020). Se, por um lado, este formato deriva de um avanço tecnológico e material, por outro, traduz para o presente a lógica da tradição oral de contar histórias, desde tempos imemoriais (Wallin, 2020).

Além disso, o audiolivro desafia a revisitar a perspetiva unidimensional do ato de ler, tradicionalmente ancorado na visão. Considerando a relação com o objeto-livro impresso, também outros sentidos humanos participam e adicionam valores e perceções à experiência global de leitura, pelo que não são de menosprezar. Por maioria de razão, um audiolivro não pode ser considerado, como aconteceu nos primórdios da sua existência, uma prática “menor” de leitura (Have & Pedersen, 2016; Rogowsky et al., 2016). Para Have e Pedersen (2016), o audiolivro é um meio em si próprio, cujas características intrínsecas interagem e afetam a experiência de leitura sob variadas dimensões.

Por promover o recurso a diferentes sentidos, o formato de audiolivro foi também, desde cedo, entendido como uma ferramenta importante nos domínios da inclusão, quer para pessoas cujo sentido da visão se encontrasse, em maior ou menor grau, comprometido, quer para quem encontrava dificuldades nas dinâmicas da leitura tradicional, como no caso das dislexias (Have & Pedersen, 2021).

Atualmente, os audiolivros digitais têm vindo a afirmar-se como um produto de massas. O mercado de audiolivros norte-americano, o mais proeminente a nível mundial, destacou-se em 2017 como tendo um volume de vendas de 2,1 mil milhões de dólares (Richards, 2017) através de três principais plataformas: Audible, iTunes e Audiobooks.com. Já em 2020, segundo o Spoken Word Audio Report, realizado pela National Public Radio (NPR) e Edison Research, 54% da população dos Estados Unidos da América já tinha tido acesso a pelo menos um audiolivro, o que constitui um valor máximo comparativamente a estudos de anos anteriores. Em Portugal, o cenário do consumo de audiolivros não tem monitorização direta, o que limita a perceção do público, quer em termos quantitativos, quer das suas características. Neste território, os audiolivros foram inicialmente abordados na sua componente de inclusão, em suportes não comercializáveis, pela Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) (Figueira, 2010). Apenas mais tarde, com o desenvolvimento de empresas portuguesas especializadas em audiolivros, passou a existir um mercado deste produto (Figueira, 2010).

Quando pensamos na adaptação para o formato de audiolivro, a designação aproxima o que, na sua essência técnica, consiste num ficheiro áudio de um objeto passível de manipulação e leitura, na sua aceção tradicional. Tal aparente proximidade etimológica parece sugerir que a passagem de um texto de um meio para o outro resulta com naturalidade, bastando a gravação da sua leitura por parte de um narrador. Há, contudo, significativas diferenças, vinculadas às características inerentes a cada meio, entre um livro impresso e um audiolivro, que obrigam a pensar de forma independente as experiências de leitura que cada um proporciona (Have & Pederson, 2021). Daí resulta um conjunto de desafios técnicos na adaptação de textos, construídos primariamente na expressão em meio escrito, para audiolivros. Os processos de preparação da gravação, de gravação e de edição áudio são etapas fundamentais na adaptação. É a soma das escolhas realizadas em cada uma das fases que determina, em grande parte, o tipo de experiência do ouvinte final.

Os parâmetros técnicos da componente áudio, como o volume, o ruído, o tipo de microfone e equipamento recomendados para captação e edição, parecem estar mais bem identificados e descritos na literatura (W3C Recommendation, 2020; Sepänen, 2022; AccessiblePublishing.ca, n.d.; ACX, n.d.), o que permite ter guias de requisitos que, sendo mais ou menos estanques, orientam a criação de audiolivros. Todavia, pensando a adaptação de texto escrito para audiolivro, ainda não se detetam propostas de *guidelines*, quer

nacionais, quer internacionais, no que concerne a parâmetros que dependem em maior medida do conteúdo textual a adaptar e que, também por isso, se revestem de maior subjetividade e obrigam a maior sensibilidade dos intervenientes no processo de adaptação.

Através da concretização e acompanhamento de projetos de adaptação de textos de diferentes naturezas ao formato de audiolivro, foi possível identificar situações que exigiram ações de ajuste por forma a potenciar e/ou não desvirtuar o sentido do texto escrito original. Metodologicamente, foi tida como ponto de partida a observação participante e de acompanhamento reflexivo durante os processos de adaptação dos audiolivros, numa abordagem de investigação-ação. Dessas experiências emana o presente trabalho, que tem por objetivo sistematizar os obstáculos identificados e enumerar as respetivas propostas de resolução adotadas. Este levantamento não pretende refletir práticas universais, pois cada processo de adaptação carece sempre da avaliação das características do texto em causa, mas pode servir como guia geral de recomendações.

Entre os projetos desenvolvidos, contam-se audiolivros provenientes de diferentes tipos de texto, desde narrativas infantis e juvenis, passando por conteúdos jornalísticos, até registos de teor académico e científico com exploração de conceitos técnicos. O género textual tem implicações na forma como se lê e, conseqüentemente, se ouve o texto (Have & Pedersen, 2013; Lundh & Smith, 2015). O enquadramento de um texto numa determinada categoria (académico, científico, literário, técnico, etc.) determina as expectativas iniciais para a sua leitura. No formato áudio, esse enquadramento, por ser menos palpável através da disposição formal da informação e respetiva organização visual, pode necessitar de reforço através de pistas auditivas (Sepänen, 2022). O mesmo é dizer que, sem o apoio da informação visual, é necessário “desimpedir” o caminho da mensagem entre a voz de quem narra e os ouvidos de quem escuta.

Propõe-se, assim, a sistematização de desafios identificados e de soluções encontradas. Um dos obstáculos registados, em particular nos textos científicos e/ou técnicos, foi a navegação entre diferentes capítulos ou secções. Trata-se de um componente estrutural, muitas vezes visível no formato escrito sob a forma de índice visual, mas que, no áudio, se torna ainda mais importante para que o leitor-ouvinte desfrute e consiga localizar-se e enquadrar a informação com mais facilidade. Por forma a agilizar a navegação em formato áudio, entendeu-se ser vantajosa a utilização, parcimoniosa e consistente, de efeitos e trilhas sonoras que indiciem um determinado momento ou secção do texto, de modo a situar quem escuta, em complemento à identificação verbal que integra a locução do narrador.

Focando a componente textual, propriamente dita, de registos científicos e/ou técnicos, tornou-se evidente um conjunto de desafios associados à utilização de acrónimos e

siglas, listagens por pontos, citações e hiperligações. Em relação aos acrónimos e siglas, adotou-se por regra a identificação verbal completa da entidade definida pelo acrónimo ou sigla. Apesar de ser, naturalmente, uma indicação que resulta mais extensa no formato áudio, é importante dar primazia ao princípio da compreensão de texto face à poupança de tempo de audição. Contudo, não se invalidam cenários em que se faça apenas menção a siglas e acrónimos, contanto que sejam de conhecimento generalizado da população ouvinte.

As listagens por pontos, usadas em alguns textos para identificar tópicos de reflexão ou conclusões, são manifestamente úteis e organizadoras em texto escrito, no entanto, sofrem com a falta de visualidade do meio áudio. A solução encontrada para manter estes elementos textuais foi o recurso a expressões orais que apontem para a dinâmica sequencial de lista (“Em primeiro lugar”, “Depois”, “Por último”). Apesar de se tratar de uma adição ao texto original, não altera o seu significado, pelo contrário, potencia-o para o ouvinte-leitor. Aqui, é também essencial o uso da correta entoação da leitura por parte do narrador, que através das modulações de voz consegue transparecer a sensação da ordem de ideias que aparece na lista.

Outra situação identificada em textos científicos e/ou técnicos e que obrigou a ajuste na adaptação para audiolivro foi a inclusão de excertos de citações de autores, de modo a ser possível ao ouvinte-leitor perceber exatamente onde existe texto original do autor do livro e onde começa e acaba a citação de outro autor. A adaptação mais ágil neste contexto foi a transformação das citações entre parêntesis para citações em narrativa, tornando o autor do excerto parte integrante e oralizada da frase em questão.

Um outro exemplo de obstáculo prende-se com a identificação de autores, que encontra particulares dificuldades aquando da adaptação para audiolivro de textos científicos e/ou técnicos. A referenciação bibliográfica, presente na última secção dos textos sobre os quais o presente artigo se debruça, ia ao encontro das normas APA, considerando as várias tipologias de recursos bibliográficos (artigos em revistas científicas, livros, páginas de sites, portais institucionais, etc.). A leitura ininterrupta da informação bibliográfica em formato áudio e respeitando as recomendações APA seria inviável para a compreensão do público ouvinte, dado constituir uma identificação padronizada pensada para texto escrito, em que é visualmente fácil navegar. A alternativa encontrada durante a adaptação destes conteúdos para audiolivro passou por tirar proveito das potencialidades do meio digital. Dado que o audiolivro do projeto em que se verificava este tipo de referenciação bibliográfica seria disponibilizado em site próprio, com informação complementar, optou-se por deixar apenas indicação sonora de que as referências estariam presentes no site do projeto. Assim, todos os leitores-ouvintes poderiam facilmente navegar até à página digital do projeto, identificar o capítulo específico que tinham escutado e encontrar as

respetivas referências, podendo ser lidas em texto ou através de leitor de ecrã.

Nas narrativas pensadas para o público infantil e juvenil, cujos processos de adaptação foi possível acompanhar, a passagem para audiolivro teve menos obstáculos relacionados com elementos textuais, dado tratar-se, regra geral, de textos que seguem uma lógica de relato oral. Encontram-se presentes locuções que indiciam os momentos seguintes, como o início de um diálogo ou o desenrolar sequencial dos capítulos, pelo que a adaptação, nesses casos, é menos intrusiva. Porém, deve salientar-se com a intervenção humana da narração e que passam pelo tom, o ritmo, a dicção e a identidade de voz do locutor. Da observação concretizada, detetou-se saírem valorizados os textos que, ao incluírem vários personagens ou intervenientes, tivessem as suas vozes personificadas por diferentes locutores ou, em alternativa, apenas por um com capacidade para criar vozes variadas que ajudassem à diferenciação sonora das personagens.

Das experiências de adaptação para audiolivro acompanhadas, foi possível entender que a diversidade de registos textuais apresenta obstáculos transversais, que podem (e devem) ser pensados sob o ponto de vista de uma uniformização na abordagem. Não obstante, decorre também a conclusão de que cada livro escrito, com as suas particularidades, deve ser transposto para o meio áudio numa perspetiva situada, tendo em conta o objetivo, origem e sentido do texto original. É nesse sentido, e num contexto em que escasseiam guias para os processos de adaptação de livros para audiolivros, que se mostra premente a criação de orientações que possam contribuir para minimizar interferências na compreensão dos conteúdos e para maximizar as potencialidades do formato, que pode e deve ser mais do que a transposição do conteúdo impresso, sob a forma de leitura. Não existe uma fórmula passível de ser aplicada universalmente na adaptação de diferentes tipos de texto para audiolivro, mas a identificação de situações-desafio durante esse processo permite apontar possíveis soluções, integradoras e readaptáveis.

Palavras-chave: audiolivro; adaptação texto para áudio; inclusão; acessibilidade

Referências bibliográficas

- AccessiblePublishing.ca. (n.d.). Audiobook recommendations for publishers. <https://www.accessiblepublishing.ca/audiobook-recommendations-for-publishers/>
- ACX. (n.d.). ACX Audio Audio Submission Requirements. <https://www.acx.com/help/acx-audio-submission-requirements>
- Berglund, K., & Dahlöf, M. (2021). Audiobook Stylistics: Comparing Print and Audio in the Bestselling Segment. *Journal of Cultural Analytics* 6(3), 1-30. <https://doi.org/10.22148/001c.29802>

- Edison Research. (2020, outubro). The Spoken Word Audio Report 2020 from NPR and Edison Research. <https://www.edisonresearch.com/the-spoken-word-audio-report-2020-from-npr-and-edison-research/>
- Farias, S. C. (2012). O audiolivro e a sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 10(1), 31-52.
- Figueira, R. (2010). O Novo Livro: Conteúdo virtual gerador de lucro real? [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/12463>
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2013). Sonic mediatization of the book: affordances of the audiobook. *MediaKultur*, 54, 123-140.
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2016). *Digital Audiobooks: New Media, Users, and Experiences*. Routledge.
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2021). Reading Audiobooks. In Lars Elleström (Ed.), *Beyond Media Borders, Volume 1: Intermedial Relations among Multimodal Media* (197-216). Palgrave Macmillan. https://library.oapen.org/bitstream/id/bd6d3db0-1b75-4215-84bf-c637319be605/2021_Book_BeyondMediaBordersVolume1.pdf
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Library of Congress. (n.d.) *Inventing Entertainment: The Early Motion Pictures and Sound Recordings of the Edison Companies*. <https://www.loc.gov/collections/edison-company-motion-pictures-and-sound-recordings/articles-and-essays/history-of-edison-sound-recordings/history-of-the-cylinder-phonograph/>
- Lundh, A. H., & Smith, B. (2015). Two King Lear's: The Meaning Potentials of Writing and Speech for Talking Books. *Proceedings from the Document Academy* 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.35492/docam/2/1/6>
- O'Halloran, K. L., & Smith, B. A. (2012). Multimodality and Technology. In Chapelle, C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.WBEAL0837>

- Pedersen, B. S., & Have, I. (2012). Conceptualising the audiobook experience. *SoundEffects*, 2(2), 80-95.
- Richards, J. (2017). Audiobooks Continues Double-Digit Growth. Audio Publishers Association.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2016). Does Modality Matter? The Effects of Reading, Listening, and Dual Modality on Comprehension. *SAGE Open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244016669550>
- Seppänen, J. (2022). Production of an Audiobook: Recording, Editing and Mastering [Tese de bacharelato não publicada], Tampere University of Applied Sciences.
- W3C Recommendation. (2020, novembro). Audiobooks. <https://www.w3.org/TR/audiobooks>
- Wallin, E. T. (2020). Reading by listening: conceptualising audiobook practices in the age of streaming subscription services. *Journal of Documentation*, 77(2), 432-448. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2020-0098>

Por outras palavras – ferramenta de combate ao estigma da deficiência visual

Sabrina Santos Rufino

Escola Superior de Arte e Design, Caldas da Rainha, Portugal

Renato Jorge Costa Lopes Bispo

Escola Superior de Arte e Design, Caldas da Rainha, Portugal

Introdução

Nesta comunicação será apresentado processo de desenvolvimento e resultados alcançados de um jogo de cartas, como forma de contacto entre a pessoa com deficiência visual e normovisual de forma a desmistificar ideias pré-concebidas e educar a população não só sobre as capacidades das pessoas com deficiência visual mas também o seu empoderamento. Entendeu-se que uma forma lúdica poderia ser uma maneira de expor o estigma, e de contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência visual, não obstante da sua literacia em braille ou capacidade de leitura e criando um momento de reflexão. Tendo em conta a população com deficiência visual e de forma a garantir uma maior distribuição do jogo, procurou-se também que este pudesse ser facilmente produzido e acessível ao maior número de pessoas. Procurou-se que, através do ato de jogar, se pudesse desconstruir o estigma em volta das pessoas com deficiência visual, levando a uma reflexão e diálogo sobre a deficiência, procurando que os intervenientes falassem sobre as suas vivências e se questionassem. O jogo pode ser jogado por pessoas com e sem deficiência visual, procurando que as segundas se coloquem no lugar da pessoa com deficiência criando laços com estas. Tal como um dos princípios de design contra o estigma, Bispo (2018) defende que o contacto é uma estratégia importante para combater o estigma na medida em que coloca as pessoas estigmatizadas com a população em geral em situações que procuram criar uma relação de igualdade.

A pessoa mais do que uma doença

“O estigma é um processo sociocultural pelo qual os membros de grupos marginalizados são rotulados por outras pessoas como anormais, vergonhosos ou, de outro modo, indesejáveis” (T.L) (Mullor, Sayans-Jiménez, Cangas, & Navarro, 2019, p.205).

Segundo Bourne et al. (2021), estima-se que em 2020 existiam 43.3 milhões de pessoas cegas no mundo e 295 milhões de pessoas com problemas de visão, de moderado a grave. Deficiência visual é um termo que engloba várias pessoas. Desde cegos a pessoas

com baixa visão. Essencialmente qualquer pessoa que, com os melhores meios de correção possíveis, tem dificuldades nas atividades do quotidiano.

Em Portugal, com os censos de 2011 verificou-se que existem 900 mil cidadãos com dificuldade de visão, este número não significa que todos tenham uma deficiência visual devido à forma como o estudo foi realizado. Contudo, sabe-se que existem cerca de 28 mil pessoas que não conseguem ver mesmo com óculos ou lentes de contacto (INE, 2012). As pessoas com deficiência visual sofrem com o estigma relativamente à incapacidade. A pessoa com cegueira é vista como alguém que necessita de ajuda, que não é capaz de fazer as coisas sozinha e que não têm qualificações suficientes. O mito de que adaptar o lugar de trabalho é dispendioso e complexo, ou que não é possível a pessoa com deficiência trabalhar autonomamente permanece presente. Uma consequência deste estigma resulta na taxa de desemprego de pessoas com deficiência visual e na forma como são encaradas na procura de emprego. Segundo a ACAPO, nos últimos cinco anos apenas foram finalizadas 80 integrações profissionais de 750 apoios prestados, desses apenas 28 se realizaram em contratos de trabalho (Traqueia, 2021). Assim, comprova-se que apesar de haver interação com o mercado de trabalho, as entidades empregadoras não contratam pessoas com deficiência visual.

De forma a combater o estigma e a falta de informação e conhecimento sobre a deficiência visual, existem três estratégias que tipicamente são utilizadas: 1) passagem de informação sobre as diferentes condições ou dificuldades gerais destas comunidades, 2) contacto direto com as pessoas estigmatizadas e 3) um aumento de consciência pública através de campanhas de consciencialização da sociedade (Mullor et al., 2019), no entanto é necessário um papel mais ativo e pessoal para criar empatia. No estudo de (Mullor et al., 2019) demonstra-se como um jogo produz resultados no combate ao estigma relativo à saúde mental, procurando criar proximidade e empatia com o jogador, expondo o jogador a diferentes pontos de vista, situações e fornecendo as diversas informações.

De forma a criar um jogo que permita criar proximidade e empatia entre pessoas normovisuais e com deficiência visual, que combatesse o desconhecimento e a discriminação, mais do que entender as questões técnicas relacionadas com a incapacidade e a deficiência visual tornou-se importante entender a experiência real das pessoas que vivem com esta condição, quais as suas dificuldades, e estratégias, e de que forma o design possa efetivamente ser uma ferramenta de apoio para os seus dias.

Assim, em termos de metodologia, procurou-se que esta fosse ao encontro do público alvo e que os desejos das pessoas com deficiência fossem mais relevantes do que as questões de negócio ou artísticas tal como acontece na abordagem de Human Centered Design (Ku & Lupton, 2019). A investigação dividiu-se em 5 fases que seguem a aborda-

gem de design thinking, Empatia, Definição, Ideação, Prototipagem, Teste (Hasso Plattner - Institute of Design at Stanford, n.d.).

O primeiro passo foi ir de encontro às pessoas e observá-las, entender quais as suas dificuldades e perceber os vários aspetos da deficiência visual. No entanto, devido ao contexto pandémico que se encontrava, na fase inicial do trabalho este contato com as pessoas apenas pode ser realizado recorrendo a entrevistas à distância com plataformas como Zoom. Com as entrevistas procurou-se entender os vários pontos de vista sobre a incapacidade, a forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência e as dificuldades que estas pessoas enfrentam nos seus quotidianos, questões técnicas da própria reabilitação e questões políticas associadas.

Após analisar as entrevistas e toda a informação recolhida seguiu-se a definição. Onde se procurou perceber qual a raiz dos problemas e de que forma se poderiam desenhar as soluções. Quando se descobriu o campo de atuação, procurou-se quais eram as soluções já existentes no mercado, em projetos realizados na área. Partiu-se para o desenho da proposta. Criaram-se protótipos de baixa fidelidade para os primeiros testes de usabilidade que posteriormente foram desenvolvidos protótipos para testes de usabilidade com a comunidade. Quando se verificou a possibilidade de encontro presencial, de acordo com as restrições em vigor, procedeu-se aos primeiros testes dos projetos com pessoas com deficiência visual. Destas sessões de teste surgiam várias questões e sugestões que posteriormente foram tidas em conta no processo de design.



Por outras palavras

O jogo “Por outras palavras” é um jogo de 25 cartas com palavras na qual cada carta contém 1 palavra ou expressão. O objetivo é explicar a palavra ou expressão recorrendo a outras palavras. O jogador retira uma carta e deve explicar aos restantes a sua palavra sem a mencionar até que alguém a adivinhe, quem adivinhar ganha. Existem várias propostas de regras para tornar o jogo mais complexo, desde apenas poder utilizar três palavras para descrever, ou só poder utilizar nomes ou ter de contar uma história sobre a palavra. Assim, o jogo pode ser adaptado ao público que o jogue tornando-o mais competitivo e interessante.

Sendo as palavras o elemento central desta ferramenta, foi necessário muito cuidado e ponderação na sua escolha assim como um acompanhamento do processo por parte da comunidade cega. Decidiu-se criar 5 categorias de palavras de modo a explorar vários aspetos da vida de pessoas com deficiência visual: Conceitos abstratos associados primeiramente à visão (ex. cor); Conceitos concretos associados à visão (ex. arquitetura); Locais (ex. universidade); Experiências sensoriais, (ex. chuva), Ícones culturais (ex. futebol).

Cada carta tem a dimensão de 100mm x 57mm com os cantos arredondados. Estas dimensões permitem uma otimização da impressão e poupança de recursos assim como a semelhança ao código cultural das cartas de jogo. Em termos gráficos decidiu-se utilizar alto contraste de texto a preto em fundo branco devido à maior facilidade de leitura tal como provado no estudo de (Buchner & Baumgartner, 2007) a capacidade de leitura aumenta consideravelmente, na face interior da carta encontra-se a palavra ou palavras a tinta e a sua reprodução em braille, utilizou-se uma fonte otimizada para a leitura por

parte de pessoas com baixa visão e texto aumentado. Na face exterior, a carta possui um padrão com pontilhado de modo a dificultar a leitura dos pontos negativos de braille por pessoas normovisuais. Este padrão no centro da carta tem uma lista a preto que tem como objetivo dificultar a leitura em contraluz da palavra a tinta e no seu centro as reticências que remetem para a imagem gráfica do jogo. Procurou-se uma simplicidade gráfica, mas que ao mesmo tempo todo o jogo fosse apelativo graficamente.

O desenvolvimento das instruções passou pela utilização de áudio-descrição. Sistema utilizado em museus e em conteúdo audiovisual de modo a que alguém, mesmo não sabendo ler braille, possa entender a informação. De forma a facilitar este acesso utilizou-se códigos QR. Um código constituído por pequenos pixéis que ao ser reconhecido pelo telemóvel redireciona a pessoa para as respetivas instruções em áudio do jogo. Atendendo às limitações do código e de forma a facilitar o posicionamento do mesmo, criou-se um caminho de pontos à sua volta de modo a poder ser mais identificado tátilmente. De forma a facilitar o entendimento das instruções pela maior parte das pessoas decidiu-se criar três cartões com as instruções numa versão simplificada em texto aumentado e com o respetivo braille.

Conclusões

De forma a validar o projeto e entender a forma como as pessoas interagiram com o jogo, organizou-se três fases de testes. Num primeiro momento, realizou-se um pré-teste com um grupo de 6 pessoas normovisuais, num ambiente descontraído para perceber se o jogo efetivamente proporcionava um desafio. Conclui-se que a possibilidade de ajustar as regras tornava o jogo mais difícil e conseqüentemente mais desafiante, por outro lado criou curiosidade sobre algumas temáticas relacionadas com a vivência de conceitos visuais por pessoas com deficiência visual. Num segundo teste, realizado no dia 23 de agosto de 2021, apenas com Jorge Anjos, diretor da ACAPO de Aveiro, este apontou que as cartas deveriam ter o braille marcado de forma mais regular, mas que parecia que o seu funcionamento era de facto interessante. Assim sugeriu testar com um grupo maior de pessoas junto da delegação da ACAPO de Aveiro. Assim, no dia 4 de setembro de 2021 realizou-se um teste junto dos sócios da delegação e os seus familiares onde se obteve uma resposta muito positiva.

Desse teste, surgiu curiosidade pela forma de jogo, assim como a possibilidade de pessoas com vários graus de incapacidade poderem participar. Geraram-se momentos descontraídos onde se partilharam experiências e se conversou sobre o que se deveria melhorar para minimizar as barreiras de inclusão. As conversas provocadas pelas cartas, abordaram de forma descontraída várias questões do quotidiano, como por exemplo, a discussão da importância do uso de lâmpadas por pessoas cegas, contrastando com a realidade de pessoas normovisuais.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Design Inclusivo; Estigma

Referências bibliográficas

Bispo, R. (2018). Design contra o estigma. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24793>

Bourne, R., Steinmetz, J., Flaxman, S., Briant, P., Taylor, H., Resnikoff, S., Casson, R., Abdoli, A., Abu-Gharbieh, E., Afshin, A., Ahmadieh, H., Akalu, Y., Alamneh, A., Alemayehu, W., Alfaar, A., Alipour, V., Anbesu, E., Androudi, S., Arabloo, J., ... Vos, T. (2021). Trends in prevalence of blindness and distance and near vision impairment over 30 years: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, 9(2), e130–e143. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30425-3](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30425-3)

Hasso Plattner – Institute of Design at Stanford. (sem data). Na Introduction to Design Thinking PROCESS GUIDE.

INE. (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal (Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, Ed.).

Ku, B., & Lupton, E. (2019). Health Design Thinking. Em MIT Press Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents. Cooper Hewitt, Smithsonian Design Museum.

Mullor, D., Sayans-Jiménez, P., Cangas, A. J., & Navarro, N. (2019). Effect of a Serious Game (Stigma-Stop) on Reducing Stigma among Psychology Students: A Controlled Study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(3), 205–211. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2018.0172>

From a Patient Innovation Perspective: Design as a Tool to Improve Blind and Visual Impaired People Experience in Hospital Facilities

Raquel Marques

The School of Arts and Design (ESAD.CR), Polytechnic of Leiria

Maria João Jacinto

Patient Innovation/Nova School of Business & Economics

Eliana Santiago

ID+ Research Institute in Design, Media and Culture, Faculty of Fine Arts of the University of Porto

Cláudia Pernencar

Arts and Design Research Lab (LIDA), Polytechnic of Leiria

INTRODUCTION

A world where almost every signage is given by visual inputs, enhances the very cruel experience lived by people who are blind or visually impaired. The absence of vision causes a major impact on a person's life – simple daily tasks can be hard or even impossible to accomplish. There are several obstacles that people with blindness and low vision face, one of the hardest is the physical orientation inside of some public spaces – e.g., schools and hospitals – in an autonomous way. Hospitals spaces represent a critical touchpoints environment with considering wayfinding challenges (Rousek & Hallbeck, 2011), even for sighted people.

Based on a first-case study, this research begins from the "User Innovator" concept (von Hippel, 1976) and "Patient Innovation" project (2014) to explain how a low vision patient and designer can use her own experience to help other patients and improve governmental services.

This project aims to create and test a new wayfinding solution, capable of helping visual disable people to move around more autonomously thought the hospital facilities. The outcome will result from a design process – audio description shadowing, focus group, online survey and a pilot test – applied to patients with visual impairment, within the selected environment – the ophthalmology unit at Pedro Hispano Hospital – Local

Healthcare Unit (ULS) in Matosinhos, Portugal.

This communication presents the initial stage of a thesis project integrated in the MA Design for Health and Wellbeing at School of Arts and Design, from Polytechnic of Leiria, Portugal.

PATIENT INNOVATION: THE ROOTS OF THIS PROJECT

In 1976, Eric Von Hippel conceptualized the term “User Innovator” (von Hippel, 1976). It consists of giving its users the power to create solutions for their own needs - “user innovator begins when one of more users of some good recognize a new set of design possibilities – a so-called “design space” – and begin to explore it” (Baldwin et al., 2006).

Pedro Oliveira, in 2014, brought this concept into healthcare, where “Patient Innovation” (2014) was born. Patient innovation is a Portuguese project that promotes and enhances solutions created by patients and caregivers from a disease-related condition. (About Patient Innovation | Patient Innovation, n.d.) Patients have the capability to innovate and generate valuable and new ideas that increases quality of life, for their own and or for other patients with similar needs (Cennamo et al., 2022; DeMonaco et al., 2019).

The patient innovation platform (www.patient-innovation.com) wants to expand these ideas to be seen by other patients, families, healthcare community, organizations, companies, and investors.

The range of possibilities are enormous – patients and caregivers’ solutions could be anything from apps, wearable devices, products, and services.

Kaitlyn Kellermeyer and Stacy Cervenka are two good examples of patient innovators, present in the platform. Being blind didn’t affect their determination to create projects that helps not only themselves but other patients with similar conditions. Kaitlyn invented a 3D map of her university campus, with the help of an engineer student (Blind Girl Creates Campus Map for the Visually Impaired | Patient Innovation, 2016), and Stacy made the “Blind Travelers’ Network” where “the goal is that blind people will come to the site and share information about places they’ve been, and ask questions about places they want to go” (Blind Woman Creates an Online Community for Personal Tips Sharing by and for Blind Travelers | Patient Innovation, 2022).

Regardless of their disability, healthcare should be accessible for all citizens. “Citizens today expect more transparent, accessible, and responsive services from the public sector. And those expectations are rising” (Dudley et al., 2015, p. 3), if governments start acting and trying to improve their services to include all citizens, they will increase perso-

nal satisfaction, improve quality of life, and reduce costs for society (Dudley et al., 2015; Fullenwider, 2016). The Citizen-Centered Design is a methodological approach that is rising these days. In this perspective, design can be a helpful tool to understand citizen's needs and to promote a more inclusive society. Design is also a relevant contribution, specifically in healthcare, by creating "better products and practices that are more humane, efficient, and equitable" (Ku & Lupton, 2022, p. 6)

FIRST-CASE STUDY AND WAYFINDING CHALLENGES

Patient innovation is the starting point of this study – As a citizen with a rare genetic disease called Leber's Hereditary Optic Neuropathy (LHON), which causes the loss of central vision. LHON prevalence in Europe is 1:45000 people (Mascialino et al., 2012) and it is "the most common primary mitochondrial DNA" disorder (Sundaramurthy et al., 2021) affecting mostly young male adults (Meira et al., 2014; Sundaramurthy et al., 2021). Patients suffer from a bilateral – both eyes – loss of vision caused by the optic nerve degeneration. This disease, like many other diseases, causes irreversible visual impairment.

Wayfinding "refers to information systems that guide people through a physical environment and enhance their understanding and experience of the space" (What Is Wayfinding? | SEGD, n.d.).

Navigation in busy and unfamiliar indoor buildings – such as hospitals – are particularly difficult for visual disabled people. Most of assistive technology available aren't enough to get full information of the surroundings. (Jeamwatthanachai et al., 2019).

Most of the developed studies in the field of blind and visual impaired accessibility inside healthcare facilities – which are very few – don't end up with a possible solution, instead they are focused on gathering patient feedback and information around inaccessibility. The only research found that applied a design approach with a tested solution is the project "Percept Walk" (2018) by Miguel Aboim Borges.

Borges conducted an analogical design project with elder people – above 65 years old – with low vision acuity. The study took place inside an ophthalmological hospital, where Borges built a wayfinding system composed of "boards with written information displayed on walls and haptic textures applied on pavements" (Borges, 2020). The design process applied helped to understand the color, haptic and visual perception of these group of patients. The results showed an increase in the patient's self-esteem and self-confidence (Borges, 2018; Borges, 2020).

For this thesis, to start addressing the lack of accessibility issue, it is essential to understand the difficulties that visual impairment patients have on arriving to the ophthal-

mology unit of the selected environment, the Pedro Hispano Hospital – Local Healthcare Unit (ULS) in Matosinhos, Portugal.

This study is going to be held in the ophthalmology service driven by the fact that most people with visual impairment need to go to an ophthalmologist for medical attention. There is an obvious need to have an adapted space for this kind of patients. If pediatric spaces are adapted to their patients (Babbu & Haque, 2021), why isn't the ophthalmology spaces adapted to receive patients with a high visual disability profile?

DESIGN PROCESS

Combining the Patient Innovation concept with an ethnography methodology (Creswell & Creswell, 2018), in the first stage the researcher with the disease previously identified will experience the journey like other low vision patients – will be recording and reporting the navigation process of entering the hospital and arriving to the ophthalmology service, it's experience inside that space and as a patient trying to find the doctor's office for their appointment.

To register the needed insights from the participants - a group of 5 visual disable patients, myself included - the shadowing observation method must be adapted, by converting traditional observation methodology into a audio description report. In it the participants will describe their wayfinding process using a digital audio recorder.

Afterwards, utilizing a methodology of focus group (Kumar, 2012), we will come together with the same group of patients to discuss their experience and to identify what are the principal touchpoint of the wayfinding process.

In order to have a better understanding and to regain a better know liege of the ophthalmology environment, we will ask a mix of ophthalmology workers (e.g. doctors, nurses, technicians) to answer an online survey about their perspective on dealing with visual impaired patients every day.

The collected data in previous steps, and the literature review, will enable to think about a new wayfinding system that could be designed, tested, and implemented in the pilot hospital.

The final part of the design process – the pilot test – is crucial to validate if the new designed wayfinding prototype is effective enough to give blind and visual impaired patients the ability to navigate in an independent and with the self-confidence required to safely arrive to their future appointments.

We argue that the proposed design solution will lead to a modular system that can be replicated and scaled to other ophthalmology's spaces, other hospitals areas and other inaccessible public indoor spaces – such as schools and airports – promoting a more accessible world for the visually impaired population.

Keywords: Visual Impairment; Patient Innovation; Healthcare; Inclusive Design; Indoor Wayfinding

References

- About Patient Innovation | Patient Innovation. (n.d.). Retrieved November 29, 2022, from <https://patient-innovation.com/about?language=en>
- Babbu, A., & Haque, M. (2021). Effects of the Physical Environment of Pediatric Healthcare Settings on Health Outcomes of Patient & Family and Staff. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 12(12), 1–11.
- Baldwin, C., Hienerth, C., & von Hippel, E. (2006). How user innovations become commercial products: A theoretical investigation and case study. *Research Policy*, 35(9), 1291–1313. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.04.012>
- Blind girl creates campus map for the visually impaired | Patient Innovation. (2016). <https://patient-innovation.com/post/1380>
- Blind woman creates an online community for personal tips sharing by and for blind travelers | Patient Innovation. (2022). <https://patient-innovation.com/post/7466>
- Borges, J. (2018). *Percept walk*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura.
- Borges, M. (2020). Designing inclusive hospital wayfinding. In *Industry 4.0–Shaping The Future of The Digital World* (pp. 337–342). CRC Press.
- Cennamo, C., Oliveira, P., & Zejnilovic, L. (2022). Unlocking Innovation in Healthcare: The Case of the Patient innovation Platform. *California Management Review*, 64(4), 47–77.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- DeMonaco, H., Oliveira, P., Torrance, A., von Hippel, C., & von Hippel, E. (2019). When pa-

tients become innovators. *MIT Sloan Management Review*, 60(3), 81–88. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27241-8_9

Dudley, E., Lin, D.-Y., Mancini, M., & Ng, J. (2015). Implementing a citizen-centric approach to delivering government services (Issue July).

Fullenwider, K. (2016). How Citizen-Centered Design Is Changing The Ways The Government Serves. <https://www.fastcompany.com/3062003/how-citizen-centered-design-is-changing-the-ways-the-government-serves-the-people>

Jeamwattthanachai, W., Wald, M., & Wills, G. (2019). Indoor navigation by blind people: Behaviors and challenges in unfamiliar spaces and buildings. In *British Journal of Visual Impairment* (Vol. 37, Issue 2, pp. 140–153). <https://doi.org/10.1177/0264619619833723>

Ku, B., & Lupton, E. (2022). *Health design thinking: creating products and services for better health*. MIT Press.

Kumar, V. (2012). *101 design methods: A structured approach for driving innovation in your organization*. John Wiley & Sons.

Mascialino, B., Leinonen, M., & Meier, T. (2012). Meta-analysis of the prevalence of Leber hereditary optic neuropathy mtDNA mutations in Europe. *European Journal of Ophthalmology*, 22(3), 461–465. <https://doi.org/10.5301/ejo.5000055>

Meira, D., Costa, J., & Fonseca, P. (2014). *Neurooftalmologia baseada na evidência* (S. P. de Oftalmologia, Ed.; 1a ed.). Sociedade Portuguesa de Oftalmologia.

Rousek, J., & Hallbeck, M. (2011). The use of simulated visual impairment to identify hospital design elements that contribute to wayfinding difficulties. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 41(5), 447–458. <https://doi.org/10.1016/J.ERGON.2011.05.002>

Sundaramurthy, S., SelvaKumar, A., Ching, J., Dharani, V., Sarangapani, S., & Yu-Wai-Man, P. (2021). Leber hereditary optic neuropathy—New insights and old challenges. *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, 259(9), 2461–2472.

von Hippel, E. (1976). The dominant role of users in the scientific instrument innovation process. *Research Policy*, 5(3), 212–239.

What is Wayfinding? | SEG.D. (n.d.). Retrieved January 13, 2023, from <https://segd.org/what-wayfinding>

Buenas prácticas inclusivas en educación con perspectiva internacional

Thais Pousada

Grupo de investigación TALIONIS - CITIC. Universidade da Coruña

Marta Nogueira

CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida, Leiria, ESECS - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria

Célia Sousa

ESECS, CRID, CICS.NOVA.IPLeiria

Fundamentación

La atención a la diversidad es el conjunto de medidas y acciones que se adoptan para todo el alumnado, teniendo en cuenta las diferentes características y necesidades de éste, así como los ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, Por La Que Se Modifica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, 2020)

Los/as menores con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) deben recibir todos los recursos necesarios para participar en el aula en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros/as. Así, todas las acciones realizadas por los centros educativos han de basarse en los principios de normalización e inclusión, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia de la persona en el proceso educativo. Además, podría ser necesario la implementación de diferentes medidas de apoyo (Pousada García & Cruces Estévez, 2014).

Entre ellas, y distinguiendo entre medidas ordinarias y extraordinarias, se puede destacar la provisión y el uso de productos y tecnologías de apoyo (PA), que pueden ser necesarias para que determinados/as estudiantes puedan comunicarse y desarrollar de forma efectiva sus actividades educativas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, 2006). El conocimiento y empleo efectivo de estos dispositivos, tanto por el profesorado como por los equipos de orientación y las propias familias, es una cuestión fundamental para promover dicha inclusión (Sousa & Lopes de Oliveira Castellini, 2021).

Objetivo

A través de esta comunicación se pretende ofrecer información sobre un proyecto de accesibilidad e inclusión educativa para fomentar la participación de los/as menores con

algún tipo de discapacidad en sus actividades escolares y personales.

Propuesta

El proyecto de inclusión educativa se basa en la experiencia de las autoras con respecto al uso de productos, tecnologías y recursos de apoyo que puedan ponerse a disposición de aquellos/as estudiantes que, por su condición de salud y experiencia personal, se encuentren en una situación de diversidad funcional.

La atención a los/as estudiantes con NEAE incluye un proceso continuo que comprende la evaluación pormenorizada de las necesidades del/la menor y la identificación de las principales demandas y prioridades para su participación activa en el aula. Esta evaluación incluye no solo las habilidades para el desarrollo de actividades académicas (como competencia matemática, lectura o escrita), sino también aquellas relacionadas con las estructuras y funciones corporales de movilidad, comunicación y habilidades intra e interpersonales.

En base a lo anterior, por una parte, y considerando su aplicabilidad, se debe realizar una adecuada prescripción y entrenamiento de los productos y tecnologías de apoyo que mejor se adaptan a dichas necesidades, consiguiendo la optimización del proceso de aprendizaje y de crecimiento personal individualizado con cada estudiante. Por otra, se puede proponer la accesibilidad completa a los libros educativos, a través de la elaboración de libros multiformato, que permite su lectura a estudiantes con diferentes capacidades, facilitando su aprendizaje (Sousa & Lopes de Oliveira Castellini, 2021).

Este proceso debe ser continuado en el tiempo, con un seguimiento constante de la evolución del/la estudiante y revisando la adecuación de los recursos de apoyo proporcionados.

Resultados

Los productos y tecnologías de apoyo que han demostrado tener una mayor y más adecuada aplicabilidad para garantizar la participación e inclusión de los estudiantes con NEAE en su actividad educativa pueden clasificarse en diferentes grupos (Pousada García, 2019):

- PA para la movilidad: Se incluyen aquí las sillas de ruedas (tanto manuales como eléctricas) y sistema de sedestación personalizado para facilitar el seguimiento de las clases y su participación activa en el aula.
- PA para la escritura: Según las necesidades del menor, se pueden adaptar los útiles de escritura con engrosadores, o prescribir un dispositivo más adaptado y

específico para personas con movilidad muy reducida

-PA para la lectura: En este grupo, se pueden utilizar tanto lupas de aumento (digitales o analógicas) y guías de líneas como atriles o pasapáginas. Los libros electrónicos también pueden ser un recurso tecnológico que facilita la lectura y la manipulación para niños/as con movilidad reducida.

-PA para actividades creativas: Se pueden adaptar los útiles directamente (engrosando pinceles o colocando un taco para el agarre de la regla) o emplear dispositivos específicos como tijeras adaptadas.

-PA para la comunicación: Existen tableros digitales y otros en formato papel, que se pueden confeccionar para personas que tengan capacidad de lecto-escritura (tableros alfabéticos) como para aquellas que no han adquirido todavía el lenguaje (sistemas pictográficos). Estos dispositivos se conocen como sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

-PA para el acceso al ordenador: En este grupo se incluyen ratones y teclados adaptados, para niños/as con destreza manipulativa reducida, como opciones para aquellos que no tienen movilidad en sus miembros superiores, como ratones de cabeza, sistemas de seguimiento de la mirada o pulsadores de mentón con sistema de barrido.

-Mobiliario adaptado: Lo más adecuado es contar con una mesa de trabajo regulable en altura y en inclinación, con una anchura suficiente para permitir el movimiento de todo el recorrido de miembros superiores y con escotadura para facilitar el acercamiento de una silla de ruedas.

-PA para actividades cotidianas: La vida en la escuela incluye la realización de otro tipo de actividades, no solo las tareas educativas, que incluyen el uso de los servicios sanitarios, comedor y vestuarios. Por eso, según las necesidades del menor con NEAE, se necesitarán productos adecuados para facilitar la realización de actividades como uso de inodoro (alzas o asientos especiales), higiene personal (dispensadores de jabón y de secado), alimentación (cubiertos, vasos y platos adaptados) y vestido (abrochabotones). También podría considerarse el uso de una grúa, en caso de que el/la niño/a tuviera muy poca movilidad general y su peso fuese tal que las transferencias manuales estuvieran contraindicadas.

Se recalca la importancia de la correcta selección y buen asesoramiento para el uso de estos productos de apoyo, a fin de conseguir optimizar su utilización y que su aplicación

en el aula facilite realmente la participación del/a estudiante que los utiliza. Por ello, es fundamental evaluar de forma adecuada y pormenorizada las capacidades de la persona usuaria para que el producto finalmente se adapte a sus necesidades.

Por otra parte, y para complementar esta intervención, se considera que los libros multiformato son igualmente un recurso de apoyo. Estos incorporan diferentes tipos formatos para facilitar su lectura por parte de personas con diferentes capacidades: texto en formato lectura fácil, acompañado por pictogramas, con lenguaje Braille, audiodescripción y contenido en lengua de signos (Lopes de Oliveira Castellini et al., 2019). La incorporación de todas estas modalidades de lectura facilita a cualquier estudiante, independientemente de su condición, el seguimiento de los documentos y su aprendizaje.

Es decir, el uso de los libros multiformato sería una respuesta de diseño universal para el acceso a la información, mientras que los productos y tecnologías de apoyo constituyen soluciones individualizadas para necesidades específicas.

que pueden incorporarse para mejorar los procesos de interacción y acceso a los documentos de aprendizaje.

Conclusión

La combinación de los productos de apoyo junto con el uso de los libros multiformato constituyen un ejemplo de inclusión educativa, que mejora las condiciones de accesibilidad tanto física, como cognitiva y de comunicación. Esta propuesta surge de una colaboración internacional entre la Universidade da Coruña (que investiga e innova en el ámbito de los productos y tecnologías de apoyo) y el Centro de Recursos para a Inclusão Digital del Politécnico de Leiria (pionero en el desarrollo e investigación con los libros multiformato) y representa una convergencia del diseño universal con los dispositivos personalizados. Así, y aunque los/as principales usuarios/as son los/as estudiantes con discapacidad, el uso normalizado de estos recursos beneficiará a todas las personas implicadas dentro y fuera del aula.

Palavras-chave: inclusión educativa; productos de apoyo; discapacidad; accesibilidad

Referências bibliográficas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 110 (2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con%0A>

- Lopes de Oliveira Castellini, A., Sousa, C., da Silva, D., & de Oliveira Heidrich, R. (2019). Livros Multiformato para Inclusão e Diversidade: Design Universal na leitura acessível à todos/as. In Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Politécnico de Leiria (Ed.), VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (pp. 116–125). <https://doi.org/https://doi.org/10.25766/st5t-v230>
- Pousada García, T. (2019). La utopía de la atención a la diversidad. Los recursos de apoyo también existen. In Plataforma Educa (Ed.), II Congreso Mundial de Educación. EDU-CA.
- Pousada García, T., & Cruces Estévez, R. (2014). Guía de recursos educativos para personas con enfermedades neuromusculares. Universidade da Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13549/Poudasa_Cruces_2014_Guia_de_recursos_educativos_para_personas_con_enfermedades_neuromusculares.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Sousa, C., & Lopes de Oliveira Castellini, A. (2021). Projeto de leitura para todos: Livros multiformato/ multissensorias segundo os princípios do desenho universal para as aprendizagens. In Caminhos possíveis para incluir: educação, cultura, esporte e lazer (pp. 12–36). Brazil Publishing Autores e Editores Associados.

Formar para incluir: um programa nacional de capacitação de formadores

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)

Susana Colaço

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)

Lia Pappámikail

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV (Life Quality Research Centre)

Marisa Correia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV (Life Quality Research Centre)

Inês Cardoso

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores)

Contextualização da temática e linhas orientadoras

A educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo. Tal exige transformação não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola, do currículo, dos docentes e dos outros atores no processo educativo, mas também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos numa lógica de corresponsabilização.

Internacionalmente, este tema é foco central da Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS). A Educação é um objetivo em si e um meio para atingir os outros ODS, justificando o destaque dado a este quarto objetivo, que compromete os países a garantirem uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a promoverem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Neste objetivo, apresenta-se um conjunto de dimensões que têm como premissa uma nova visão para a educação, com base nos direitos humanos e na dignidade, na

justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica, bem como na responsabilidade e prestação de contas entre todos, tendo como finalidade “não deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2017, p. 7).

Com efeito, a perspectiva contemporânea da Inclusão é que esta é essencial para a Equidade. E sabemos também que uma grande parte dos problemas do nosso mundo é originada por desigualdades geradoras de injustiças sociais. Na escola, é este o combate quotidiano: fazer com que a origem social, a etnia, a deficiência, o estatuto socioeconómico, o género, a religião, entre outros, não originem diferentes acessos a uma educação de qualidade, sendo que o que define uma educação de qualidade permanece, nalguns setores sociais, objeto de divergência. Por este motivo, dizemos que a Inclusão (na aceção de pertença e usufruto de ambientes de participação e aprendizagem comuns e de qualidade) é uma condição fundamental de um sistema educativo que se deseja justo e humano. Todos somos recursos/atores de inclusão e, se não fôssemos, estaríamos a defraudar as esperanças de quem acredita que a escola pode levar-nos mais longe (Rodrigues, 2022).

Justamente neste sentido surge, em Portugal, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva - Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, atualizado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - centrado no compromisso de construção de uma escola que, mitigando assimetrias, garanta a todos os alunos a oportunidade de aprenderem e de participarem em todos os contextos educativos, desenvolvendo sentido de pertença. Em suma, uma escola assente no respeito pela pluralidade, num modelo educativo de coconstrução e articulação, através da adoção de percursos diferenciados, onde todos os alunos têm possibilidades de desenvolver as suas competências e aprendizagens essenciais - significativas, contextualizadas e motivantes, mobilizando-se toda a escola para a inclusão - the whole school approach (Ainscow & Booth, 2015). Ora, um tal desígnio não se concretiza sem controvérsia e, sobretudo, sem um conjunto complexo de mudanças a múltiplos níveis: nas culturas de escola, nas culturas profissionais e práticas pedagógicas, na organização e administração da Escola, na mobilização e implicação de todos os agentes envolvidos na escola. De facto, do ponto de vista normativo, a inclusão como mandato primordial da Escola parece ser consensual, e, adicionalmente, nunca se produziu tanto conhecimento nem se acumulou tanta experiência na criação e gestão de uma escola inclusiva. No entanto, continua a haver inúmeras e diárias dificuldades na concretização deste desiderato. Por essa razão, urge (re)pensar não só “o que” se faz, mas também o “como” se faz, e apostar em dinâmicas que favoreçam a aprendizagem ativa dos alunos, numa escola capaz de se renovar e de inovar. Enfatiza-se, uma vez mais, que a possibilidade de autonomia e flexibilidade curricular reforça o campo de ação das escolas e dos docentes, permitindo-lhes uma intervenção mais concertada com a realidade (Carvalho, 2020). É necessário aceitar o desafio; porém, como afirma Perrenoud (2003), “quase toda a gente receia a mudança, por questões que são, em grande medida, racionais. Mudar é

desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos. Há, por isso, muito trabalho e muitos riscos” (p. 22).

Se é verdade que a escola portuguesa se confronta com um exigente processo de mudança, é também indiscutível que este processo é pautado por tensões decorrentes de formas distintas de ler o mundo, remetendo para opções diversas que implicam a devida reflexão sobre a ação, para a ação (Cosme, 2019). Então, “mudar o quê e como? Eis a tarefa que a todos incumbe” (Santos, 2019, p. 9). É, por isso, fundamental preparar todos os docentes para a diversidade, equidade e inclusão (Brussino, 2021; Cerna et al., 2021).

A pandemia de COVID-19 veio expor fragilidades e, noutros casos, ampliar desvantagens nos mais vulneráveis da sociedade, conduzindo a maiores adversidades e introduzindo reveses nas práticas educativas equitativas e inclusivas. Em consequência, foi percebida a necessidade urgente de reorganizar a escola e dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, designadamente, a operacionalização dos princípios do regime jurídico da educação inclusiva, entendida num sentido mais amplo, ou seja, entrecruzando de forma flexível as dimensões sociais, económicas e culturais, e desconstruindo visões redutoras e limitativas acerca da inclusão educativa. Por fim, ainda que o ónus da inclusão para um futuro mais justo não deva ser só dos educadores e dos professores, o papel destes agentes educativos é crucial neste processo (Rodrigues, 2022).

É precisamente nesta encruzilhada que surge a experiência que nesta comunicação se pretende apresentar. Esta foi desenvolvida entre junho e dezembro de 2022 por uma equipa de docentes e técnicos de uma instituição pública de Ensino Superior no âmbito do Projeto Educação Inclusiva¹, coordenado pelo Ministério de Educação, através da Direção-Geral da Educação, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.¹

Objetivos

Nesta comunicação, dar-se-á conta da experiência de construção e implementação de um programa de capacitação, com base nos resultados do seu processo de avaliação, em particular os inquéritos por questionário preenchidos pelos formandos. Esta experiência resultou de um conjunto de opções, centradas no princípio de coconstrução de um

1. Financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Eixo Prioritário - 4 - Qualidade e inovação no sistema de educação e formação e da Prioridade de Investimento - 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reinte ensino e formação.

processo formativo que incluiu a aferição da sua pertinência no quadro da promoção da qualidade e eficiência do sistema de educação e formação, designadamente no que concerne à problematização e disponibilização de instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas dimensões, numa perspetiva inclusiva. Abordar-se-ão dois eixos fundamentais: i. produção de recursos de apoio à educação inclusiva, concebidos na ótica da capacitação de docentes, numa perspetiva não prescritiva, mas no sentido da reflexão, da tomada de decisão consciente e da adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível; ii. reforço do investimento na capacitação de docentes - incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração - em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente, para a promoção de ambientes educativos e de práticas mais inclusivas.

Procedimentos do projeto

Este processo de coconstrução assentou num paradigma construtivista de aprendizagem, procurando levar a cabo uma diversidade de abordagens promotoras de reflexão e discussão, reconhecendo as dificuldades, tensões e inquietações resultantes da implementação de um paradigma de educação inclusiva nas escolas portuguesas, valorizando o que se faz bem, ou seja, destacando o trabalho entendido como eficaz que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação inclusiva. Assim, procurou levar-se a cabo uma diversidade de abordagens promotoras de reflexão e discussão, reconhecendo as dificuldades, tensões e inquietações resultantes da implementação de um paradigma de educação inclusiva nas escolas portuguesas, valorizando o que se faz bem, ou seja, destacando o trabalho entendido como eficaz que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação inclusiva. Deste modo se divulgam práticas bem-sucedidas que podem servir de inspiração a outros agentes educativos, se estimula a inovação, promovendo a reflexão sobre novas formas de agir em contexto educativo, suportadas em redes de trabalho e apoio, recursos e práticas já experimentadas no terreno, com o intuito, também, de aumentar a motivação e o sucesso dos agentes educativos e, conseqüentemente, das crianças e jovens. Este processo formativo envolveu a capacitação de cerca de 480 participantes do território nacional, 330 futuros formadores e 150 elementos do Ministério da Educação. Desencadeou-se em quatro etapas, a saber: i) conceção; ii) desenvolvimento; iii) implementação; iv) avaliação; explicitamo-las seguidamente.

A primeira etapa centrou-se na conceção e desenho global da proposta, considerando a dimensão científico-pedagógica como o foco principal na capacitação, a que se aliaram as tecnologias que complementaríamos as metas definidas. Assim, destaca-se o relevo atribuído à etapa de planeamento, que incluiu desde a conceitualização do curso, à sua estrutura e coerência interna (dentro de cada módulo e intermódulos), os conteúdos a

disponibilizar e sua sequenciação e organização, as atividades a desenvolver, as modalidades de avaliação e feedback, bem como os diferentes recursos a construir. Desta etapa resultou um guião detalhado, orientador do trabalho a desenvolver nas etapas seguintes, definindo processos e tarefas e procedendo à sua atribuição pelos diferentes elementos da equipa alargada (científico-pedagógica e técnica). Este guião permitiu prosseguir para a etapa de desenvolvimento. Ainda nesta etapa realizaram-se dez entrevistas com o propósito de recolher um conjunto de testemunhos de pessoas de diversas áreas e saberes (profissionais do/no ensino, encarregados de educação, alunos, outros parceiros e entidades da comunidade), que ofereceram diferentes perspetivas sobre os sentires, as ideias e as experiências do terreno e no que diz respeito à educação inclusiva. Estas entrevistas foram fundamentais para enriquecer os materiais com relatos de experiências concretas das escolas portuguesas (salvaguardando o anonimato e confidencialidade na divulgação dos resultados, mas identificando o papel de cada participante), a partir das quais se reflete, de forma construtiva, em busca de respostas e soluções contextualizadas. Procurou-se, com esta estratégia, gerar um sentimento de familiaridade e proximidade, contrariando abordagens abstratas, distantes das vivências dos atores.

Na segunda etapa, a de desenvolvimento, foram executadas as tarefas e processos previamente definidos. Os conteúdos foram desenvolvidos, os recursos educativos construídos e disponibilizados na plataforma de gestão do processo de ensino e de aprendizagem em suporte digital de forma a poderem ser utilizados em atividades de formação presenciais, em blended learning (combinação de sessões presenciais e a distância) e totalmente a distância (e-learning). Paralelamente, criaram-se cinco e-books de suporte à formação a ser realizada a nível nacional nas áreas de: Gestão da Educação Inclusiva; Diversidade, Equidade e Inclusão; Desenho Universal para a Aprendizagem; A inclusão na sala de aula e Ambientes de aprendizagem inclusivos. Nesse sentido, procurámos disponibilizar sínteses e materiais sobre os conteúdos norteadores nestes cinco módulos, a par de questões às quais cada participante pudesse responder num exercício de maior consciencialização e de monitorização de passos possíveis a dar, no sentido de melhorar as suas práticas de educação inclusiva e as da sua instituição escolar. Antecipamos, desta forma, uma coconstrução destes e-books, assumindo um processo participativo de forma a promover uma progressiva autonomia dos (futuros) formadores, com a possibilidade de estes adaptarem os materiais quer a modalidades de curta quer de longa duração.

Na etapa de implementação, a terceira, a equipa científico-pedagógica, sempre acompanhada de apoio técnico, desenvolveu a capacitação online prevista (trabalho síncrono e assíncrono), centrada em cada um dos manuais/e-books criados. Foram contempladas as horas de capacitação (6 horas/módulo) e previsto o acompanhamento e feedback a ser assegurado pelos membros da equipa especialistas em cada um dos cinco módulos, explorando cada uma das temáticas dos e-books. A formação decorreu de 12 de outubro

a 14 de dezembro de 2022 na plataforma Moodle. Adaptando algumas das propostas de atividade contidas nos e-books, e partindo de recursos diversificados como textos, vídeos, interpelações reflexivas e exemplos ilustrativos, os participantes foram convidados a refletir, anotar e fundamentar as suas respostas com situações ou atividades reais, bem como a contribuir para os e-books de base. Em cada um dos cinco módulos, foi realizado um webinar, com recurso à plataforma Zoom, com a participação de especialistas na área da educação inclusiva. Estes momentos síncronos incluíram, ainda, a oportunidade de trabalho em pequeno grupo com o intuito de promover a análise e discussão sobre as temáticas de cada módulo e a partilha de práticas. A capacitação foi acompanhada de uma avaliação contínua, por meio de inquéritos por questionário aplicados em cada módulo, cujos resultados eram considerados para a melhoria constante deste processo.

A última etapa destina-se à avaliação do programa, através do tratamento e análise dos dados recolhidos e da apresentação de um relatório final.

Principais reflexões

Em jeito de balanço, tendo em conta os resultados preliminares do processo de avaliação, destaca-se a forma como os formandos se apropriaram e compreendem a mais-valia dos valores e atitudes da educação inclusiva, identificaram possibilidades para que as suas escolas possam criar oportunidades com vista a mais e melhores estratégias de operacionalização, não ignorando as dificuldades, resistências e desafios concretos enfrentados, mas lançando, sobre estas, novos olhares, com vista à implementação de abordagens contextualizadas de resolução de problemas em que tudo e todos são recursos para a inclusão.

De acordo com a análise exploratória dos resultados, os e-books – e o processo formativo proposto – foram percecionados, por uma expressiva maioria, como ferramentas adequadas à complexidade e diversidade que a problemática da inclusão encerra, com conteúdos pertinentes, tratados de forma inovadora e acessível, o que potencializa o desenvolvimento de um efeito multiplicador no trabalho que irá ser desenvolvido futuramente pelos formadores participantes. Efetivamente, em termos globais, a apreciação dos materiais é muito positiva e os formandos sublinham, entre outros aspetos, como a interpelação reflexiva que suscitam e a diversidade e qualidade da evidência reunida, a sua flexibilidade e utilidade prática. De facto, foram construídos de modo a poderem selecionar-se as secções e as atividades mais importantes para um determinado grupo de participantes ou contextos educativos, assim como a diversificar estratégias de dinamização das mesmas. Apesar de as atividades propostas terem sido desenhadas como exercícios que visam, num primeiro momento, estimular a reflexão individual sobre o conteúdo apresentado, sugere-se sistematicamente a aplicação de métodos ativos de formação, nomeadamente, trabalhos de pares ou em pequenos grupos, ampliando assim

as possibilidades formativas. Igualmente interessante foi verificar que, muito embora a capacitação se destinasse a preparar os formandos para a sua intervenção enquanto futuros formadores, um número significativo de formandos experienciou a formação sobretudo na qualidade de docentes, intervindo e identificando contributos para a sua prática quotidiana nas escolas.

Na sequência de todo o trabalho realizado, ficaram definidas pistas e as bases para encontrar caminhos para a mudança e melhoria das práticas nas escolas. Como se disse, os formandos foram convocados a participar ativamente e, agora, mesmo o projeto encontrando-se, para a equipa do ensino superior, na última fase, a natureza inacabada dos materiais disponibilizados reafirma, outrossim, a sua natureza dinâmica, ainda em construção, abertos a propostas das escolas, seus profissionais, crianças, jovens e famílias, para complementar futuramente o seu conteúdo. A partir do que se coconstruiu, salvaguardando a autonomia individual e coletiva, poderão os utilizadores deste conjunto de materiais proceder a adaptações e ajustes que considerem adequados às suas realidades e especificidades.

Esta opção metodológica permitirá, almejamos, um contínuo crescente de aprofundamento dos conteúdos e estratégias que orientem a reflexão, a discussão, a ação e a decisão. Antevê-se, nesta sequência, o desenvolvimento de um terceiro eixo, o do acompanhamento e apoio de proximidade às escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre educação inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas e locais como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em educação.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem inclusivos; Diversidade; Educação inclusiva; Equidade; Formação

Referências Bibliográficas

Ainscow, M.; & Booth, T. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3.ª edición revisada del Index for Inclusion). Bristol: CSIE.

Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion (OCDE Education Working Papers, N.º 256). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>

- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework (OCDE Education Working Papers, N.º 260). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Edições Asa.
- Rodrigues, D. (2022). Diversidade na Educação: Onde estamos e para onde queremos ir. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusive: instrumentos validados* (pp. 191-196). Instituto de Educação/Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/forcas-mudanca-educacao/diversidade-e-educacao-inclusiva-instrumentos-validados>
- Santos, M. (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação.
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Avaliação do programa de inclusão no Ensino Superior: Estudo de caso no Politécnico de Leiria

Luís Vicente

aTOPlab, ciTechCare, ESSLei, Politécnico de Leiria (Portugal), Universidad de Salamanca (Espanha)

Ricardo Pocinho

ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria (Portugal)

Susana Olmos Migueláñez

GRIAL, Universidad de Salamanca (Espanha)

1. Introdução

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.” (ONU, 1948). A Declaração Universal dos Direitos Humanos coloca todo e qualquer ser humano em pé de igualdade em relação a direitos e deveres, inclusive “...o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (ONU, 1948).

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a partir do ano letivo 2017/2018 iniciou uma investigação à evolução dos estudantes com necessidades específicas (ENE) nas instituições de ensino superior (IES). O aumento gradual do número de estudantes é a consequência do reconhecimento de que o acesso à educação superior é um direito de todos (Rodrigues, 2004) e a formação académica é basilar para a formação profissional e a empregabilidade (Correia, 2019).

Este estudo surge como uma investigação de avaliação aplicada sobre um caso particular: o Projeto 100% IN[®] do Politécnico de Leiria que iniciou o seu desenvolvimento em setembro de 2018, numa parceria entre o Politécnico de Leiria e o Instituto Padre António Vieira (IPAV). Estas parcerias entre as duas instituições resultaram num projeto-piloto, único em Portugal que pretende contribuir para a integração e inclusão dos estudantes com necessidades específicas nas instituições de ensino superior.

2. Enquadramento teórico

O Projeto 100% IN[®] é pioneiro numa instituição de ensino superior em Portugal e não tem como único objetivo o sucesso académico dos estudantes. Procura também criar condições que simplifiquem todo o percurso nesta instituição quer ao nível das acessibilidades arquitetónicas, atitudinais, comunicacionais, instrumentais, digitais e educacionais.

Pretende-se com esta investigação obter conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino superior em Portugal, através de uma avaliação metódica à implementação do Projeto 100% IN® numa instituição de ensino superior, analisar as propostas de execução e a sua concretização, o progresso do projeto ao longo dos anos letivos, o impacto do projeto na vida académica dos estudantes acompanhados e quantos alunos conseguiram entrar no mercado de trabalho, após terminarem o seu ciclo de estudos.

2.1 Necessidades Específicas

2.1.1 Mobilidade Condicionada

A mobilidade condicionada consiste no comprometimento da função física ou motora do ser humano, congénita ou adquirida por acidente ou doença, podendo adquirir uma maior ou menor gravidade, dependendo da mobilidade e da coordenação motora. Uma pessoa com mobilidade condicionada pode estar impedida de andar, mas também apresentar dificuldades em ler, escrever, manipular um determinado equipamento ou utensílio, ter desequilíbrios, impedindo que as tarefas físicas possam ser executadas com eficiência. A deficiência motora é geralmente associada à utilização de cadeira de rodas, no entanto existem muitos outros produtos de apoio que facilitam a mobilidade, tais como canadianas, andarilhos ou próteses.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), as deficiências músculo-esqueléticas abrangem toda e qualquer alteração a nível mecânico ou funcional da face, da cabeça, do pescoço, do tronco e dos membros, afetando diretamente a postura e/ou movimento do indivíduo na sua mobilidade, na coordenação motora e na fala.

2.1.2 Dificuldades Sensoriais

A deficiência sensorial, do ponto de vista científico, caracteriza-se pelo comprometimento parcial ou total de um dos sentidos.

A deficiência auditiva consiste na perda total ou parcial da audição, sendo que a audição normal é aquela em que as pessoas conseguem escutar sons até 25 decibéis ou menos, nos dois ouvidos. As pessoas que não conseguem escutar com pelo menos um dos ouvidos, acima dos 25 decibéis, terá algum tipo de perda auditiva. Esta insuficiência auditiva pode acontecer em qualquer faixa etária, podendo estar relacionada com fatores de natureza hereditária ou congénita, podendo manifestar-se aquando do nascimento ou resultante de uma doença ou acidente.

Em 2017, no Dia Mundial da Audição (3 de março), a OMS divulgou um relatório em que afirma que "...problemas de audição provocados por causas diversas já afetam 360

milhões de indivíduos, dos quais 32 milhões são crianças.”¹

A principal consequência da deficiência auditiva, prende-se com as dificuldades na comunicação, pois alguém com dificuldades auditivas pode ter mais dificuldades na compreensão e na expressão oral. As pessoas com deficiência auditiva, podem, no entanto, aprender a leitura labial, permitindo a compreensão da língua falada através da leitura dos movimentos dos lábios do emissor da mensagem. Podem ainda utilizar aparelhos auditivos ou utilizar línguas gestuais. Internacionalmente utiliza-se a Língua Gestual Internacional (Gestuno) e em Portugal a Língua Gestual Portuguesa (LGP), que passou a ser considerada uma língua oficial em 1997.

A deficiência visual consiste na perda ou redução da capacidade visual, com caráter definitivo, não podendo ser corrigida com lentes e/ou tratamentos clínicos ou cirúrgicos. O campo visual não abrange apenas a cegueira total, mas também a visão parcial. As pessoas com deficiência visual podem ser cegas (apenas uma pequena percentagem) ou com baixa visão. Algumas destas pessoas podem ter memória visual, pois já viram, mas há outras que nunca viram. Este fator é muito relevante para explicações verbais ou audiodescrições.

Tal como a deficiência auditiva, a deficiência visual pode também ser congénita, manifestando-se à nascença ou devido a uma doença ou acidente.

As pessoas cegas ou com baixa visão podem utilizar um sistema de escrita tátil, designada por braille, um código em relevo, composto por seis pontos, dispostos em duas linhas laterais, cada uma com três pontos. São sessenta e três combinações possíveis, sendo que cada célula pode corresponder a uma letra do alfabeto, um número, ou um sinal de pontuação. Com a existência da tecnologia, a pessoa com deficiência visual pode também utilizar leitores de ecrã e, utilizando uma voz digitalizada, ler documentos ou ouvir instruções.

Para a sua mobilidade existem especialistas em orientação e mobilidade que têm formação adequada para ensinar pessoas com deficiência visual a deslocarem-se em segurança. Para melhorar a mobilidade podem também ser utilizadas bengalas, cão-guia ou *Global Positioning System* (GPS) para deficientes visuais ou a existência de pisos táteis ou mesmo de semáforos sonoros.

2.1.3 Perturbações da Comunicação

As perturbações da comunicação ocorrem quando existem dificuldades na linguagem, na

1. <https://nacoesunidas.org/oms-11-bilhao-de-pessoas-podem-ter-perdas-auditivas-porque-escutam-musica-alta/>

fala ou na comunicação.

Existem dificuldades na linguagem, quando o emissor de uma mensagem aplica ou dificuldade ou não consegue utilizar um sistema convencional de símbolos, tais como uma língua gestual, escrever palavras ou utilizar figuras ou quando o recetor não consegue entender a linguagem utilizada corretamente pelo emissor da mensagem. Quando um indivíduo tem dificuldades ou não consegue produzir sons e incluir a correta articulação dos mesmos com fluência de modo a formar palavras e conseqüentemente, formar frases, apresenta dificuldades na fala. As dificuldades na comunicação ocorrem quando existem dificuldades em todo o comportamento verbal e não verbal, influenciando o comportamento ou até mesmo as atitudes de outro indivíduo.

Segundo a DSM-5 (2014), as perturbações na linguagem caracterizam-se pelas dificuldades na aquisição da linguagem (falada, escrita, gestual) derivados da incapacidade de compreensão ou na produção e costumam afetar o vocabulário e a gramática, o que limita a capacidade discursiva.

A perturbação na fala consiste na limitação verbal de mensagens, quer na sua clareza ou no impedimento total da fala, interferindo essencialmente no desenvolvimento social de um indivíduo, no sucesso académico, na carreira profissional, tendo os seus primeiros sintomas na fase de desenvolvimento humano.

Estudo Empírico

A questão de investigação, segundo Quivy & Campenhoudt (1998) “deve ser clara, exequível e pertinente” (como citado em Dias, 2009, p.119) e o investigador, com o objetivo de aferir se o Projeto 100% IN® contribuiu para o sucesso académico dos estudantes, estabeleceu a seguinte pergunta de partida:

Os estudantes do Politécnico de Leiria apoiados pelo Projeto 100% IN® encontraram ações de implementação pertinentes para a equidade e igualdade de oportunidades perante os seus pares?

Para responder à questão de investigação, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- 1-Analisar o processo de pedido de atribuição do “Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais” até à sua aprovação superior;
- 2-Aferir a importância do Gestor de Caso no percurso académico dos estudantes;
- 3-Avaliar a importância do apoio de um estudante Buddy 100% IN® e a relevância

no seu percurso acadêmico;

4-Identificar quantos alunos usufruíram do Cartão de Horas e avaliar se a medida foi essencial para o sucesso acadêmico;

5-Compreender a importância do Hackathon 100% IN® na vida pessoal e acadêmica dos alunos participantes;

6-Identificar a taxa de estudantes apoiados pelo 100% IN® que entraram no mercado de trabalho na sua área de estudos;

7-Identificar segundo o Decreto-Lei n.º 163/2006, se os quartos destinados a alunos com deficiência se encontram em conformidade.

A metodologia desta investigação tem um caráter misto, uma abordagem de pesquisa no qual o investigador recolhe, analisa e interpreta dados quantitativos e qualitativos, podendo combinar as duas abordagens (Creswell, 2015, p.59). Os autores Sandelowski, Voils & Barroso (2006, p.29) referem que a “síntese de investigação mista é o nosso nome para o tipo de revisão sistemática destinada a integrar os resultados de estudos qualitativos e quantitativos num domínio comum de investigação empírica”.

Foi no processo avaliativo das escolas, projetos e programas americanos, que Stufflebeam chegou à conclusão que os educadores careciam de uma definição mais vasta de avaliação do que a que se limitava a determinar se os objetivos tinham sido alcançados. É assim que surge, em 1966, a consagrada conceção de Stufflebeam da avaliação como um sistema mediante o qual se oferece informação útil para a tomada de decisões.

O modelo *Context, Input, Process and Product* (CIPP) tem como princípios:

- Contexto: avalia necessidades e oportunidades de modo a contribuir para a definição de objetivos e prioridades;
 - *Input*: avalia abordagens alternativas em função da sua exequibilidade e do seu potencial, descrevendo as principais características (qualitativas e/ou quantitativas) dos recursos disponíveis (humanos e materiais) de modo a obter os objetivos e as metas definidas;
 - Processo: avalia a implementação dos planos e apoia na interpretação dos resultados;
 - Produto: Identifica e avalia os resultados. A avaliação pode ser dividida em avaliação do impacto, da eficácia, da sustentabilidade e da transportabilidade.
- O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação, adequada para inves-

tigações nas quais se busca compreender, analisar ou descrever factos e contextos nos quais estão envolvidos diferentes fatores. Carateriza-se fundamentalmente pela investigação de uma entidade pré-estabelecida, cujas amostras podem ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de serem estudados.

Yin (2010) e Stake (2012) procuram investigar mais aprofundadamente, tentando estruturar e credibilizar o estudo de caso, principalmente nas áreas da educação e das ciências sociais. Os autores referem ainda que o estudo de caso possui um propósito descritivo, analítico e exploratório e que o processo de amostragem termina quando o conhecimento alcançado pela comparação de diferentes fontes de evidência, se esgota.

Relativamente à investigação e de acordo com o modelo CIPP, pretende-se numa fase inicial recolher informação e analisar dados relativos à inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino superior e tudo o que envolve este ingresso numa instituição de ensino superior.

Quanto à investigação quantitativa, serão elaborados inquéritos para todos os estudantes que frequentam ou frequentaram o Projeto 100% IN®, que serão validados, tendo em conta a opinião de peritos e posteriormente aplicá-lo a uma amostra de estudantes com necessidades específicas. No que concerne à investigação qualitativa serão efetuadas entrevistas ao Presidente do Politécnico de Leiria, ao Coordenador do Projeto 100% IN®, a cinco coordenadores de curso (um de cada das cinco escolas do Politécnico de Leiria) e a dez professores que lecionam alguma Unidade Curricular a alunos apoiados pelo Projeto (dois docentes por cada escola), tendo em consideração a opinião dos alunos apoiados pelo referido Projeto.

Palavras-chave: Ensino Superior; Integração Académica e Social; Necessidades Específicas; Politécnico de Leiria; Projeto 100% IN®

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association (2014). DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, 5ª Edição. Climepsi Editores.

Correia, J. A. (2019). Qualidade e Democracia na Gestão no Ensino Superior: a Quadratura do Círculo. [Texto proferido pelo Professor Emérito- José Alberto Correia no âmbito da aula aberta: Qualidade e Democracia na Gestão no Ensino Superior: a Quadratura do Círculo, sessão organizada por Elisabete Ferreira coordenadora do domínio Administração, Gestão e Implementação de Lideranças do Mestrado em Ciências da Educação, realizada na FPCEUP, 15 de Março 2019]. Work in Progress.

- Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.39>
- Decreto-Lei n.º 163/2006 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). Diário da República: I Série, n.º 152/2006. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/163/2006/08/08/p/dre/pt/html>
- Dias, M. O. (2009). O Vocabulário do Desenho de Investigação, A Lógica do Processo em Ciências Sociais. Psicossoma
- Organização das Nações Unidas (1948). A Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2.a edição). Gradiva.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Revista Educação Especial, 09-15
- Stake, R. E. (2012). A arte da investigação com estudos de caso (3ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. Research in the Schools, 13(1), 29-40.
- Yin, K. R. (2010). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. (4ªed.) Bookman

Nem menos, nem mais: leituras e escritas sustentáveis

Cristina Nobre
CICS.NOVA.IPLeiria

Esta comunicação pretende dar conta de dois percursos diferentes para enfrentar dificuldades específicas de cariz diverso: a de alunos identificados com o estatuto de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais [ENEE] e a de futuros leitores cegos, a necessitarem da linguagem Braille. Inscreve-se, assim, nas temáticas de reforço da literacia tecnológica em indivíduos com necessidades específicas e sensibilização dos Educadores / Professores para a necessidade de recursos acessíveis e educação inclusiva. As observações e os casos tomados como objeto de análise referem-se às atividades letivas da Unidade Curricular [UC] de Literatura para a Infância, do 2.º ano do curso de Educação Básica, no semestre ímpar do ano letivo de 2022-23: não são mencionados nomes reais dos estudantes (ou outros intervenientes), para cumprir na íntegra as normas de proteção de identidade.

1. O programa da unidade curricular de Literatura para a Infância, do 2.º ano do curso de Educação Básica, con têm e parte de uma série de conteúdos mais ou menos teóricos, que implicam um percurso pela (relativamente recente) história da literatura para a infância. Inclui a proposta de leitura de alguns dos clássicos canónicos aceites na área, até ao presente da seleção dos autores canónicos portugueses ou estrangeiros (mencionados no Plano Nacional de Leitura), que são investigados em pares pelos estudantes e apresentados em assembleia de turma. Constitui-se, assim, um glossário (disponível no moodle institucional) com as investigações realizadas no semestre, devidamente acessíveis e dialogadas em plenário e presencialmente em tempo letivo.

Pretende-se, assim, expor os estudantes a textos exemplares da tradição e da inovação literária para a infância atual; identificar critérios de seleção para a biblioteca escolar (Martins, 2019); desenvolver o espírito crítico e reflexivo, assertivo e devidamente justificado; encontrar registos de escrita específicos da área da literatura infantil para, na síntese criativa final, produzirem artesanalmente, ou com meios tecnológicos adquiridos dentro das suas competências de estudantes do ensino superior, de forma sustentada, o seu próprio protótipo de livro infantil (em grupo ou individualmente, dependendo do parâmetro de avaliação em que cada estudante se inscreveu).

Existindo nas turmas (A e B) alguns alunos identificados com o estatuto de ENEE [Estudante com Necessidades Educativas Especiais], o primeiro problema a enfrentar

preendeu-se com questões relativas à comunicação aumentativa (Sousa, 2012). Seguindo o Regulamento interno da ESECS-IPL relativo aos ENEE, na sua versão consolidada de 2020 (REEAEIPL, 2020), no seu artigo 7.º, ponto 2, “Considera-se ENEE o estudante que manifesta dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico decorrentes de limitações motoras, sensoriais, perceptivas, cognitivas, psicológicas ou decorrentes de condição de saúde crónica e debilitante e/ou outras, desde que devidamente atestadas por relatório realizado por especialista nos domínios em causa.” (REEAEIPL, 2020, p. 9)

Nos casos em análise, foi entregue ao docente da UC um Relatório sintético de observação e intervenção psicológica, da responsabilidade do psicólogo clínico que acompanha os estudantes em questão, com a referência explícita a *diagnóstico de PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Dificuldades de Aprendizagem com Carácter Permanente (leitura – dislexia e escrita – disortografia) associadas a Epilepsia Bi-temporal Ideopática (foco centro temporal bilateral)*. Em síntese, eram pedidas adequações no processo de avaliação, sobretudo tendo a noção dos benefícios com a valorização e realização de avaliação oral, alternativa e/ou complementar à avaliação escrita, particularmente quando as questões formuladas na situação de exame de escolha múltipla assumissem uma extensão e dimensão elevadas, podendo beneficiar de mais tempo na realização dos testes/situações de avaliação somente escritas. Todas estas observações estão devidamente enquadradas pelo referido Regulamento institucional, que lhes dá respostas adequadas e enquadradas legalmente, por isso apenas coloco em destaque algumas das sugestões pragmáticas enumeradas no Relatório: o recurso a perguntas com resposta de escolha múltipla, porque se tornam menos confusas, em detrimento das respostas de desenvolvimento; ser potenciada a nitidez das imagens ligadas às perguntas; espaçamento entre linhas e clareza da letra; possibilidade de tirar dúvidas sobre o que é pedido (durante as provas).

Assim, e uma vez que na avaliação da UC só existiu um teste/frequência, dividido em duas partes (realizadas em dois dias diferentes da semana), uma sumativa e outra de análise textual durante a qual a consulta de documentos escritos individuais era permitida a todos os estudantes, a solução dos casos de ENEE passou por construir um enunciado especial e diferenciado, de acordo com as características referidas no relatório do psicólogo clínico, além do alargamento da janela temporal para a realização das respostas. Todos os estudantes nestas circunstâncias obtiveram sucesso, tendo o diálogo com o professor servido para esclarecer dúvidas surgidas, sem nunca expor a intimidade do momento ao julgamento dos colegas circundantes. Informou-se antecipadamente do modo como se iriam criar instrumentos diferentes para estes ENEE dentro da literacia tecnológica disponível, com o objetivo de os incluir na turma de uma forma simples e funcional: nem menos, nem mais, estes estudantes puderam ler e responder ao mesmo

teste do que os estudantes sem necessidades educativas especiais, lendo e escrevendo de um modo sustentado por tudo o que a tecnologia educativa e o bom-senso educativo dita a cada docente. Nesta narrativa dos ENEE, a literacia tecnológica, com os recursos acessíveis a todos, por si só, foi suficiente para que a educação inclusiva destes estudantes se saldasse positivamente.

Quanto aos protótipos de livros infantis criados, os resultados foram surpreendentes e capazes de revelar – apenas pela citação do título de alguns dos livros – como o imaginário da literatura infantil é fundamental para a inclusão étnica (Pessanha, 2021), social e familiar, de deficiências e inabilidades (Silva & Prado, 2022), alteração de comportamentos, sejam eles culturais ou nutricionais. Através de uma abordagem exploratória, com intrigas muito bem urdidas e numa escrita a caminho do literário ou de uma elaboração em que as ilustrações e as respetivas legendagens exigiam uma receção ativa e colaborante, enriquecida e crítica, por parte de um público infantil com o qual os estudantes privam nas suas circunstancialidades e privarão futuramente em ambiente de práticas pedagógicas, criaram-se produtos multiformato (Freitas et al., 2022), ‘quase-literários’, misteriosos e de muito valor formativo.

Atente-se nos seguintes títulos de livros prototipados, criados e construídos, à procura de sinais evidentes do que vem sendo dito sobre a importância da Literatura para a Infância (a do passado, a do presente e a do futuro...) como recurso fundamental para uma educação inclusiva: Por detrás de um sorriso; É Amor!; Ewww, Brócolos!; Em busca de algo importante; Oh Medo, podes guardar o meu segredo? Já não tenho medo!; Eu QUERO SER...; OS ANIMÕES; O Menino que vê o mundo pelas mãos!; COMO SEMPRE?; Mas eles não acreditam em mim...; Era uma vez, diferente de todas as outras vezes...

Como docente e responsável da UC de Literatura para a Infância, gostaria de os ver todos editados, já que cada um deles encontrou um espantoso lugar no espectro alargado da literatura infantil coetânea e – atrevo-me a julgar, sem ser como júri de nenhum prémio instituído com fins mais ou menos comerciais... – é merecedor de alcançar o seu público, sem ficar espartilhado como um dos itens de avaliação da nossa academia. Várias observações importantes podem ser feitas sobre cada um dos livros indiciados.

Porém, no caso de *O Menino que vê o mundo pelas mãos!*, a expectativa aberta ao leitor pela janela titular seria a de que a linguagem Braille ou a apostagem de diferentes texturas sensoriais-tactéis estariam presentes no objeto físico-livro, o que acabou por não acontecer, embora a nossa instituição, através do CRID, tenha este recurso de literacia tecnológica acessível a todos os estudantes. A aprendizagem faz-se tantas vezes destes vazios de divulgação ou de falhas na investigação autónoma que os estudantes ainda não se encontram aptos a fazer, mas que passam a conhecer e identificar como um

recurso fundamental para a educação inclusiva no seu futuro, seja ele de educadores ou escritores.

Destaco o livro-protótipo *É Amor!*, que reúne temáticas como a adoção, a questão étnica, os papéis sociais, a integração no seio familiar com filhos biológicos e adotados, as diferenças geracionais, o valor dos animais domésticos na formação equilibrada do meio familiar, o valor das emoções e os diversos modos interpretativos que cada leitor poderá expressar se seguir as sugestões feitas nas atividades no final do livro. Sem que nada parecesse apontar para isso, este livro é legendado em Braille, alargando assim o horizonte de expectativas mais estreito de que apenas os livros cuja intriga aborda a temática da cegueira devem utilizar a linguagem Braille. Samuel, o protagonista deste livro, cujo nome conhecemos no início e no fim, é um menino negro, adotado por uma família branca, e é ele o narrador autobiográfico da sua própria história, que vai sendo escrita no eixo vertical, em versos simples, imagens e metáforas afetivas capazes de retratar o cotidiano de 'quase' todas as crianças.

A qualidade dos protótipos criados pelos estudantes comprovou a necessidade de partir de uma imersão na tradição clássica e coetânea dos livros de literatura infantil. A exploração e discussão dos exemplos referidos no PNL 2027 enriqueceu a formação de critérios de escolha multiformatos e da utilização de diversas linguagens inclusivas. O salto para a atividade de escrita/criação de um protótipo, inicialmente recebida com desconfiança e descrença pelos estudantes, revelou-se, na sessão de autoavaliação realizada no final do semestre, como a atividade destacada pela esmagadora maioria dos estudantes como a mais representativa das suas aprendizagens, a que mais prazer lhes deu, e a que lhes deu mais confiança para competências nunca experimentadas. Efetivamente, tratou-se da passagem de leitores mais ou menos passivos de textos de outrem, a criadores/escreventes ativos em equipa ou individualmente – capazes de alcançarem um público idealizado e atingirem os objetivos a que se tinham proposto.

Entre resolver com pragmatismo algumas necessidades educativas especiais (que todos os docentes já experienciaram ou o que os futuros docentes irão seguramente encontrar) e criar, com originalidade e evidência de absorção da tradição e inovação da área da literatura infantil, até conseguir chegar à criação de um protótipo original a incluir no terreno vai um percurso longo e que requer vagares de leitura e escrita com os quais o tempo, com prazo de validade, do semestre não se coaduna habitualmente. Fazer como sempre talvez não seja a única metodologia de trabalho. *Haverá uma vez diferente de todas as outras e a meta será a de que – lebre ou tartaruga – é possível chegar a Mas eles (não) acreditam em mim...*

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Necessidades Educativas Especiais na leitura; Literacia tecnológica; recursos acessíveis; Educação inclusiva

Referências bibliográficas

- Freitas, C., Cardoso, E. & Tezzari, M. (2022). Como ir: Literatura Infantil Multiformato. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v. 17, DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9384>
- Martins, L. (2019). A coleção da biblioteca escolar e acessibilidade: o processo de seleção de livros de literatura infantil e juvenil. ConCI: Convênio Ciências Informáticas, v. 2, n. 3, p. 29-68, set./dez. DOI: 10.33467/coemccil 3668
- Pessanha, L. (2021). O imaginário da literatura infantil na inclusão étnico racial. Revista Humanidades & Inovação, v. 8, n. 34, p. 118-124.
- Regulamento dos Estatutos Especiais Aplicáveis aos Estudantes do Instituto Politécnico de Leiria [REEAEIPL] (2020). https://www.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2020/08/REG-EE-CONSOLIDADO_vers%C3%A3ocorrigida.pdf
- Silva, D. & Prado, A. (2022). A literatura infantil e a leitura do mundo nas pontas dos dedos. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.512>
- Sousa, C. (coord.) (2012). Comunicação Aumentativa. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais -IPLEIRIA, ISBN: 978-989-95554-7-1. <http://hdl.handle.net/10400.8/534>

Orienta4VET: orientação vocacional na inclusão e promoção do sucesso

Sandrina Milhano

ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA, Politécnico de Leiria

Rita Cadima

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Sara Mónico Lopes

ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia, Politécnico de Leiria

Catarina Mangas

ESECS, CICS.NOVA.IPLeia, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Miguel Jerónimo

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

O sucesso escolar constitui uma preocupação das instituições de ensino e da sociedade onde se inserem. Espera-se que os alunos se sintam parte da escola, que se envolvam com motivação nos processos de ensino-aprendizagem e que completem o seu percurso formativo. No entanto, este desígnio não se aplica a todos, verificando-se que uma minoria significativa não completa a escolaridade obrigatória.

A saída antecipada do sistema de ensino pode trazer situações menos positivas a nível individual. Magalhães et al. (2015) e Mateus et al. (2018) apontam situações de desemprego, de exclusão social, de pobreza, que podem ter implicações nas questões da saúde, bem-estar e qualidade de vida. Para além desta dimensão micro, são também apontados fatores com repercussão a nível social e económico, como a baixa qualificação dos recursos humanos, a menor produtividade dos mesmos e o impacto que pode ter na competitividade de cada país e da Europa (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Em 2011, a informação estatística (DGPIE, 2011) dava conta que mais de seis milhões de jovens da Europa, entre os 18 e os 24 anos, não tinham terminado o percurso escolar. Na sequência destes números inquietantes, o Conselho da União Europeia (COM, 2011) apresentou um conjunto de recomendações aos seus Estados-Membros para que se constituíssem grupos de trabalho com o propósito de conhecer as realidades de cada país e com isso serem partilhados exemplos de práticas que promovessem o sucesso

escolar e atenuassem o abandono escolar precoce.

Portugal, do conjunto dos Estados-Membros da União, tem feito esforços para cumprir com as metas propostas, o que lhe permitiu reduzir a taxa de abandono escolar precoce de 23%, em 2011, para 5,9% em 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2022). Para o alcance destes números contribuíram algumas medidas tomadas pelos vários governos de Portugal, ao longo, sobretudo, da última década, a partir das orientações das instituições europeias. Referimo-nos ao estímulo para a formação contínua de professores; ao alargamento da escolaridade obrigatória, de 9 para 12 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto); ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016) que concede autonomia às instituições de ensino para a implementação de ações estratégicas que permitam resolver, entre outros, problemas de aprendizagem e de inclusão social (Mangas et al., 2020; Lopes et al., 2021); a criação do Plano Nacional de Leitura, que visa apoiar e dinamizar programas que contribuam para a inclusão social a partir da leitura e a oferta de cursos profissionais nas escolas integradas na rede pública, deixando de estar afetos, apenas, às escolas profissionais (Lopes et al., 2021). Esta alteração permitiu o aumento da oferta, a criação do Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional (República Portuguesa, 2018) e, recentemente, a criação de uma via específica para o ingresso no ensino superior, a partir de concursos especiais para alunos que concluíram o 12º ano neste tipo de modalidade (Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril). O conjunto das medidas referidas foca-se em três grandes objetivos: de inclusão social, da qualidade do ensino e da qualificação dos jovens para ingressarem no mercado de trabalho (Magalhães et al., 2015).

O projeto Orienta4VET

Os percursos vocacionais/profissionais têm recebido, nos últimos anos, um grande investimento pela maior parte dos países europeus, definindo-se Planos Nacionais de Implementação, os chamados NIPs, que, no decurso das recomendações expressas na Declaração de Osnabrück, e dependendo do sistema educativo de cada contexto e da análise da sua realidade, delinearão prioridades distintas para o período 2021-2025 (eu2020.de, 2020). Os NIPs são suportados financeiramente por programas como o Recovery and Resilience Facility, que se centra na modernização das infraestruturas e na aproximação dos cursos às exigências do mercado de trabalho, o European Social Fund Plus, que procura promover o reingresso de alunos adultos, nomeadamente através do apoio aos professores, e o Erasmus +, que incentiva a criação de redes internacionais que mobilizem os agentes educativos na procura de uma formação vocacional de excelência (CEDEFOP, 2023).

O projeto Orienta4VET: an attractive and viable pathway. Innovating in VET through guidance processes and exploring flexible and diversified opportunities in VET (Vocatio-

nal Education and Training), enquadra-se na última linha de financiamento apresentada, sendo desenvolvido por cinco parceiros, Universidade Autónoma de Barcelona – Espanha, Universidade de Bucareste – Roménia, Universidade de Bremen – Alemanha, Universidade Aarhus – Dinamarca e Politécnico de Leiria – Portugal. Estes parceiros procuram investigar estratégias de promoção da visibilidade e atratividade dos cursos profissionais, aumentando a flexibilidade de oportunidades e a inovação deste tipo de formação ao nível do ensino secundário.

Os primeiros passos do projeto Orienta4VET fundamentam-se nos pressupostos e nos resultados obtidos através do desenvolvimento de um projeto anterior, o Orienta4YEL (2019-2022), que visou apoiar agentes escolares na prevenção do risco de abandono escolar precoce, através de mecanismos de orientação e ações tutoriais. Sublinham a importância de continuar a transformar os contextos de educação e formação em tempos, espaços e dinâmicas pedagógicas promotoras de maior inclusão, equidade e diversidade. Estruturam-se, neste sentido, numa perspetiva multidimensional e multifatorial sobre os fatores de risco e os mecanismos de apoio associados ao abandono escolar precoce e destacam a importância de adequação das respostas educativas às necessidades e características individuais dos aprendentes, através de estratégias que se pretendem cada vez mais integrais, integradas e concretas (Brown et al., 2021; Savvides et al., 2021).

Assim, tendo em conta o exposto e estudos anteriores que sugerem que os jovens percecionam o seu sucesso na escola numa relação estreita com as suas circunstâncias pessoais e familiares e com as barreiras associadas a trajetórias de inserção profissional que querem ultrapassar (Freire et al., 2021; Lopes et al. 2021; Mangas et al., 2020; Milhano et al., 2020), torna-se essencial, não apenas atender à oferta de percursos educativos e formativos mais diversificados e flexíveis, com ambientes de aprendizagem e metodologias mais atrativas, como, também, reforçar o conhecimento coletivo sobre esses percursos, sobre as práticas, mecanismos de orientação e ações tutoriais, as oportunidades e os apoios existentes. Trata-se, desta forma, de descentrar o foco existente sobre o aprendente e continuar a sensibilizar, capacitar, responsabilizar e envolver todos – não apenas os alunos, como, também, as escolas, as famílias, as comunidades locais e o sistema. Procuram-se, assim, respostas coletivas capazes de orientar e motivar os jovens para um compromisso com percursos de aprendizagem que influenciem positivamente a consecução dos seus objetivos pessoais, escolares e de carreira.

Neste sentido, o projeto Orienta4VET, a desenvolver ao longo de 3 anos, tem como objetivos:

01. Tornar visíveis os percursos VET (Vocational Education and Training) em cada contexto, identificando e analisando os seus principais problemas;

O2. Explorar as potencialidades e a visibilidade de percursos que facilitem a diversificação e a flexibilidade no acesso a oportunidades no VET;

O3. Implementar estratégias de orientação e ação tutorial em itinerários VET;

O4. Capacitar agentes educativos VET sobre processos de orientação e estratégias de orientação tutorial enquanto elementos integrantes dos processos de Ensino e aprendizagem.

Os principais resultados a produzir incluem: 1. Guia interativo – pretende-se construir um guia partilhado e interativo que oriente a implementação de estratégias e ações de orientação tutorial no ensino profissional, que sejam entendidas como abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem. A mais-valia deste plano de orientação partilhado e interativo é a sua cocriação com agentes educativos do ensino profissional, envolvidos no projeto desde o início; 2. Mapa interativo – pretende-se criar uma ferramenta acessível e um recurso útil para professores, formadores, consultores, jovens, investigadores, centros educativos, agentes educativos externos, administração da educação, famílias, etc. no domínio do ensino profissional. Este mapa interativo deve adaptar-se à realidade dos territórios envolvidos neste projeto, enquanto resposta às exigências e necessidades específicas dos agentes envolvidos. Neste, sentido, pretende-se incluir: informação relacionada com as dificuldades e vantagens dos percursos de ensino profissional dos diferentes territórios; ferramentas de exploração de percursos de acesso ao ensino profissional diversificados e flexíveis nos diferentes territórios; identificação de percursos alternativos de acesso ao ensino profissional nos diferentes territórios; 3. MOOC (Massive Open Online Course) – recurso de formação online e acessível que contribua para a capacitação dos agentes educativos do ensino profissional na implementação de processos de orientação e estratégias de orientação e ação tutorial como elementos integrados dos seus processos de ensino e aprendizagem. Este curso MOOC terá por base o guia interativo e o mapa interativo como parte do processo de formação.

Participantes

Pretende-se que os resultados atrás identificados sejam construídos com base em processos de discussão partilhada e apoiada em processos de investigação aplicada. Assim, cada parceiro internacional procurou envolver instituições educativas com oferta de cursos vocacionais/profissionais no seu país, no sentido de conhecer a realidade e as necessidades de cada contexto. Para o efeito, a equipa portuguesa, no final de 2022, começou por contactar as escolas da região de Leiria que tivessem, na sua oferta formativa, cursos vocacionais/profissionais. Deste contacto inicial resultaram 9 respostas positivas à participação no projeto, sendo estas instituições convidadas a estar presentes numa primeira sessão de trabalho que decorreu no dia 25 de janeiro, na Escola Superior de

Na primeira sessão de trabalho do projeto participaram 14 professores provenientes de 6 escolas da região, três escolas públicas e três escolas de matriz privada, representando um universo de 4490 alunos e 530 professores. Do total de 4490 alunos, cerca de 1490 frequentam o ensino profissional, verificando-se grandes diferenças no peso da vertente profissional em cada escola. Em 4 escolas (incluindo as 3 públicas), a vertente profissional abrange apenas 15-20% do total de alunos e, em 2 escolas, abrange 90% dos seus alunos.

A orientação vocacional na inclusão e promoção do sucesso

A primeira sessão de trabalho com os agentes locais visou caracterizar as práticas atuais de orientação vocacional nas escolas com oferta de ensino profissional ao nível do ensino secundário. Nas instituições representadas neste grupo de trabalho foi possível constatar práticas variadas no modo como é estruturada a orientação vocacional dos alunos e das suas famílias. No entanto, observaram-se práticas comuns como testes psicológicos, sessões e entrevistas individuais, sessões de esclarecimento, partilha de testemunhos e de exemplos de sucesso de antigos alunos, participação em fóruns e em feiras de orientação vocacional, e visitas a instituições de ensino superior.

Tal como caracterizado no relatório do CEDEFOP (2021, p. 63), nas instituições participantes, a orientação formal dirigida a alunos e famílias é assumida pelos serviços de psicologia e orientação das escolas, que atuam, principalmente, no domínio psicopedagógico e em colaboração com os diretores de turma, coordenadores de curso e direção escolar. Apenas uma escola identificou a existência de uma componente curricular (oferta de escola) denominada OEP – Orientação Escolar e Profissional, com uma carga horária de uma hora semanal em todas as turmas do 9.º ano, que visa o desenvolvimento de atividades de orientação vocacional. Nas demais escolas, embora não estando previsto no currículo, são promovidas sessões e visitas a entidades externas que abrangem todos os alunos. Estas atividades têm como finalidade apoiar os alunos nos seus processos de decisão face à opção de, após a conclusão dos seus cursos profissionais, prosseguirem estudos ou ingressarem no mercado de trabalho.

Todos os alunos do ensino profissional realizam estágios profissionais (formação em contexto de trabalho) com uma duração horária entre as 600 e as 800 horas. No entanto, a repartição do estágio varia entre as escolas representadas no grupo, existindo situações em que estão repartidos pelos 3 anos do curso, outras em que estão repartidos no segundo e terceiro ano do curso e, ainda, outras em que as horas de estágio estão concentradas no terceiro ano do curso. Numa das escolas, esta repartição é diferente e ajustada em cada um dos cursos ministrados.

As escolas identificaram algumas alterações ao modo como têm realizado a orientação vocacional nos últimos anos. Passaram a ter um maior foco na apresentação de exemplos e casos de sucesso com testemunhos de ex-alunos e a promover a utilização de plataformas online e materiais digitais especialmente dedicados à divulgação, sensibilização e realização de testes psicológicos. Contudo, os participantes consideraram que, de um modo geral, se observam grandes deficiências no processo de orientação vocacional dirigido aos alunos, nomeadamente na fase que antecede e inclui a inscrição. Esta é uma fase considerada fundamental na medida em que tem como objetivos não apenas atrair candidatos, como informá-los e apoiá-los na identificação dos seus pontos fortes e necessidades (CEDEFOP, 2021, p. 63). Assim, em muitas escolas, que são apenas recetoras de alunos do ensino básico, verifica-se um enorme desconhecimento dos alunos acerca das profissões e dos cursos existentes na região. Também é apontada a falta de incentivo no ensino básico para a participação dos alunos em sessões informativas, quer realizadas nas suas próprias escolas, quer concretizadas através de visitas a outras escolas e/ou empresas.

Assim, umas das necessidades identificadas pelos parceiros assenta na promoção de adequada formação e (des)envolvimento das lideranças escolares. Este é um aspeto particularmente relevante, tendo em conta o seu papel na tomada de decisões que influem nas práticas educativas e na promoção do modo como professores, alunos e famílias se sentem envolvidos e implicados na implementação de processos de orientação conducentes a percursos escolares, profissionais e de vida bem-sucedidos. A necessidade de reforçar o conhecimento, quer interno, quer externo, relativo ao tecido social e económico dos seus territórios é, também, entendido como uma das prioridades formativas e como uma estratégia de aproximação das vivências das escolas às problemáticas e necessidades particulares das suas comunidades, indo ao encontro de recomendações anteriores (Mangas et al., 2022). Adicionalmente, identificou-se a necessidade de promover formação de professores, de forma a colocar o conhecimento ao serviço da procura de soluções para ultrapassar os desafios da prática real das profissões e os desafios inerentes a um mundo em constante mudança.

Trabalho futuro

A primeira fase do projeto compreende um conjunto de sessões de trabalho e focus groups que visam a cocriação de um plano de orientação partilhado e interativo com estratégias e ações de orientação tutorial no ensino profissional. Pretende-se que o trabalho desenvolvido promova uma abordagem holística, uma abordagem sistémica e, por fim, uma abordagem capacitante da orientação vocacional, potenciando práticas e mecanismos de orientação relevantes e com impacto. Importa realçar que a transnacionalidade do projeto, ao facilitar a partilha de boas práticas, de recursos e estratégias entre regiões de cinco países distintos, permite potenciar o sucesso e a abrangência dos

resultados que se pretendem alcançar.

Agradecimentos

Este trabalho é apoiado pela Comissão Europeia (Erasmus+) [2021-1-ES01-KA220-VET-000033043]. Adicionalmente, agradecemos à FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo seu apoio.

Palavras-chave: ensino profissional; inclusão; Orienta4VET; orientação vocacional; sucesso escolar

Referências bibliográficas

- Brown, C., Rueda, P. O., Batlle, I. C., & Sallán, J. G. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7–8), 723–739.
- CEDEFOP (2021). Vocational education and training in Portugal: short description. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/251891>
- CEDEFOP (2023). Working Together Towards Attractive Inclusive, Unnovative, Agile and Flexible Vet. https://www.cedefop.europa.eu/files/9180_en.pdf
- COM (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union (2011/C 191/01). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- DGPIE (2011). Redução do abandono escolar precoce na União Europeia. Estudo sumário executivo. Parlamento Europeu. <http://www.europarl.europa.eu/studieseu2020.de>
- (2020). Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
- Freire, C., Mangas, C., Milhano, S., & Lopes, S. (2021). Una mirada sobre las dinámicas de intervención para la inclusión de jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano: el contexto portugués. In O. Jiménez, L. T. González, J. A. C. Martínez, J. J. F., Larraqueta, S. P. Hita & M. Á. P. N. Eufrasio (Org.), *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer: Universidad de Almería y Universidad de Jaén.
- Instituto Nacional de Estatística (2022). Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2021 - %) por Local de residência (NUTS – 2013) e Sexo; Anual. <https://>

www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011298&contexto=bd&selTab=tab2

- Lopes, S.; Mangas, C.; Freire, C. & Milhano, S. (2021). Um olhar sobre os fatores de risco para o abandono escolar precoce no ensino profissional na região de Leiria. In Correia, L. & Neves, T. (Orgs.). *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 481-489). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Magalhães, A., Macedo, H., Araújo, E. & Rocha, C. (2015). EARLY SCHOOL LEAVING IN PORTUGAL. Policies and actors' interpretations. *Educação Sociedade e Culturas*, 45, 97-119.
- Mangas, C., Lopes, S., Milhano, S. & Freire, C. (2020). Promover o reingresso de alunos nos cursos profissionais: estratégias de operacionalização e possibilidades para reflexão. In S. Oliveira e Sá, F. Freitas, P. Castro, M. González Sanmamed & A. Pedro Costa (Ed.). *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios*, 2. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.642-657>
- Mangas, C., Freire, C., Milhano, S. & Lopes, S. (2022). Processos e Estratégias de inclusão para jovens em risco de abandono escolar precoce no ensino profissional. Resultados do projeto Orienta4YEL no contexto português. *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria*.
- Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, maio, pp. 1-10. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17216/1/jse-n2-projetos.pdf>
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2020). Local and regional dynamics of cooperation to promote success in school – an integrated and innovative project network. *Edulearn* (pp. 1804–1813). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0587>
- República Portuguesa (2018). Programa Nacional de Reformas 2016-2022. República Portuguesa - XXI Governo Constitucional. <https://www.portugal.gov.pt/upload/ficheiros/i007132.pdf>
- Savvides, N., Milhano, S., Mangas, C., Freire, C. & Lopes, S. (2021). Failures' in a Failing Education System: Comparing Structural and Institutional Factors of Early Leaving Risk in England and Portugal. *Journal of Education and Work*, 34:7-8, 789-809. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>

O Modelo de Apoio à Vida Independente de Portugal: uma possibilidade de melhorar a educação inclusiva?

Breogán Riobóo-Lois

Universidade de Vigo, Grupo de Estudos en Traballo Social: Inves5gación e Transferencia (GETS-IT). FPU20/06120 - (Ministerio de Universidades de España)

Sabela Pérez-Martín

Universidade de Vigo, Grupo de Estudos en Traballo Social: Inves5gación e Transferencia (GETS-IT).

Este artigo procura responder à seguinte questão de investigação: pode o Modelo de Apoio à Vida Independente ser uma melhoria para a educação inclusiva em Portugal? O trabalho apresenta um carácter claramente qualitativo que procura, através de uma revisão documental, realizar uma reflexão teórica com a qual se explore as potencialidades que o Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI) de Portugal pode ter para as pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, a revisão documental é complementada por uma entrevista com três informantes-chave de uma entidade ligada ao próprio MAVI.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) informa sobre a obrigatoriedade do ensino primário gratuito e universal para todas as pessoas (art. 26). Hoje, é crescente o número de crianças em todo o planeta que já têm acesso à educação, o que implica um aumento geral do número de pessoas que sabem ler e escrever, tendo dobrado entre 1960 e 2015 (ONU, 2018). Porém, ao mesmo tempo em que novas conquistas e metas educacionais são alcançadas, muitas outras pessoas permanecem em situação de vulnerabilidade, sem acesso à educação ou, ao menos, sem acesso a uma educação adaptada às suas necessidades e com o suporte preciso.

A educação não é o único direito afetado neste momento no que diz respeito ao acesso que alguns grupos em particular podem ter tido. Entre eles, as pessoas com deficiência têm tradicionalmente sofrido discriminação constante (Carbonell, 2017; González-Rodríguez et al., 2014; Iáñez, 2010; Sarquis, 2018). Por esta razão, a própria ONU (2006) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência à qual foram adicionados diferentes países, chegando atualmente a 164 nações (ONU, 2023). Portanto, a ONU reconhece, de fato, a injustiça global cometida contra as pessoas com deficiência que foram sistematicamente restringidas dos direitos da Declaração.

Assim, a Convenção não incorpora ou reconhece novos direitos para as pessoas com deficiência, mas se concentra nos governos nacionais que falharam em facilitar, capacitar ou garantir que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos em igualdade de condições, com as adaptações ou suportes necessários. Consequentemente, busca envolver os governos para reverter uma situação que persiste ao longo do tempo, mesmo três quartos de século após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, a Convenção envia uma mensagem clara ao incorporar um Protocolo Facultativo e um Procedimento de Investigação (ONU, 2006), dois elementos para monitorar, avaliar e, quando for o caso, punir violações dos países signatários.

Em relação ao conteúdo, um elemento essencial para as pessoas com deficiência é a assistência pessoal, que está prevista no artigo 19 da Convenção. É uma ferramenta amplamente identificada como um instrumento paradigmático para favorecer a vida independente de pessoas com deficiência, bem como promover sua autonomia pessoal (Ahlström e Wadensten, 2011; Arnau et al., 2007; Carbonell, 2018; Cuenca, 2017; López e Ruiz, 2020; Lozano et al., 2020; Marañá et al., 2017; Mladenov, 2020; Porter et al., 2020). Por outro lado, apesar de contemplada há anos no plano internacional e de Portugal ter assinado a Convenção em março de 2007 e a ter incorporado ao seu ordenamento jurídico interno em 2009, a assistência pessoal é praticamente inédita no país. Só em 2017 é que começou a ser contemplado para pessoas com deficiência em Portugal, algo que se iniciou com a promulgação do Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro, que configura um projeto-piloto a nível nacional com a criação do MAVI.

Através do MAVI, o governo envolveu algumas entidades que já trabalhavam há anos com e para as pessoas com deficiência, prestando-lhes um serviço de atendimento personalizado para tentar travar a dependência familiar e a institucionalização destas pessoas. Foi assim que os três informantes entrevistados começaram a se relacionar com a assistência pessoal, pois, de sua entidade, entenderam que “era uma oportunidade que não podiam perder, tinham que estar no projeto”. Desta forma, o MAVI abriu portas à criação de Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI) por parte destas entidades, a si vinculadas, mas com autonomia no seu funcionamento. Do CAVI, de certa forma, assume-se a responsabilidade de realizar o projeto-piloto com capacidade para atender entre 10 e 50 pessoas com deficiência (Capucha, 2021). Com base nos resultados do sumário executivo elaborado pelo próprio autor, em julho de 2021 existiam em Portugal 869 pessoas a recorrer à assistência pessoal através dos CAVIs, que na altura totalizavam 35 centros em todo o país. Hoje, os dados exatos sobre o número de usuários são desconhecidos, embora seja verdade que os informantes-chave tenham confirmado que existem CAVIs que foram autorizados a aumentar o número de pessoas com atendimento pessoal até 60 e que, mesmo assim, eles têm uma fila de espera interminável para acessar o serviço.

A aparente procura de assistência pessoal choca-se com a redução do número de CAVI existentes que, segundo dados do Instituto Nacional de Reabilitação ([INR], 2023), ascendem a 29 poucos meses após o final do projeto-piloto, cuja data final é em junho de 2023, como os informantes puderam confirmar. Independentemente da próxima expiração do projeto-piloto, os informantes reiteram que o governo “informou às entidades que, se houver uma reivindicação social para continuar prestando assistência pessoal, serão buscadas fórmulas para mantê-la e ampliá-la no futuro. Ao mesmo tempo, os informantes expressam as grandes dificuldades que tiveram durante a implementação deste projeto como “o desconhecimento do serviço que era novo para todos” ou ter que “aprender à medida que vão”, momento em que destacam o papel do INR e das instituições financeiras dos CAVIs que conjuntamente “arriscaram num projeto-piloto que não sabiam se era viável e que agora veem que tem grande valor”.

Evidentemente, se a assistência pessoal é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, também deve sê-lo para as crianças com deficiência, razão pela qual não se compreende, com base nas entrevistas com informantes-chave do MAVI, que em sua concepção não é fornecer este instrumento para crianças com deficiência que possam precisar dele. Assim, os informantes afirmam que os requisitos de acesso estabelecem a existência de grau de incapacidade igual ou superior a 60%, idade igual ou superior a 16 anos, ou que o serviço seja prestado exclusivamente para atividades não escolares. Diante dessa regulação do MAVI, cabe lembrar que é durante a infância e adolescência que a personalidade se desenvolve e muitas das habilidades necessárias para uma vida adulta autônoma e independente são adquiridas ou desenvolvidas. Assim, não parece razoável negar às crianças e adolescentes portugueses o acesso a assistência pessoal. No entanto, é algo que também acontece em Espanha, com um modelo de bem-estar que coincide com o português, onde a assistência pessoal é contemplada sob a forma de prestação econômica no âmbito da *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*. De acordo com a comunidade autónoma de residência, terão acesso crianças e adolescentes espanhóis, como em Castilla y León e na Comunidade Valenciana, enquanto na Galiza é restrito a pessoas entre os 16 e os 65 anos (Riobóo-Lois, 2020). Em países com modelos de bem-estar diferentes do português, como Alemanha, Bulgária, França, Islândia, Letônia, Holanda, Noruega ou Suécia, o acesso à infância é facilitado em qualquer idade ou, pelo menos, a partir dos 5 anos em diante; embora também existam outros países que o restringem a partir dos 15 ou 18 anos, como a Dinamarca, a Eslovênia, a Irlanda, o Reino Unido ou a Sérvia (Riobóo-Lois, 2023).

Internacionalmente, a educação inclusiva é concebida como um processo que facilita a abordagem e resposta às diferentes necessidades que os alunos possam ter, ao mesmo tempo que procura uma maior participação nas tarefas definidas, bem como na

comunidade tentando enfrentar ou reduzir a exclusão e a desigualdade existentes. Neste sentido, a UNESCO (2005) afirma que o objetivo da inclusão é dar respostas adequadas às necessidades de aprendizagem que se apresentam, ao mesmo tempo que indica que a educação inclusiva procura integrar determinados alunos no ensino convencional ou ordinário, garantindo que ambos professores e alunos sentem-se à vontade com a diversidade e passam a entendê-la como um desafio para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. Para Echeita e Ainscow (2011) existem quatro elementos-chave na educação inclusiva que devem ser sempre lembrados: (1) é preciso aprender a conviver com a diferença gerando mudanças duradouras e sustentáveis; (2) que visa a presença, participação e sucesso de todos os alunos de forma interdependente; (3) que identifica e elimina barreiras, facilitando o desenho e implementação de melhorias nas políticas educacionais; e (4) que dê atenção especial aos alunos em situação de vulnerabilidade, tentando transformar sua situação por meio da educação.

Assim, levando em conta os diferentes elementos que compõem a educação inclusiva, bem como o objetivo que ela busca e a população à qual dedica especial atenção, pode-se perguntar: não seria a assistência pessoal um recurso necessário para certos alunos com deficiência durante sua vida escolar? Conforme afirmam os informantes, essa possibilidade não está contemplada no MAVI ao limitar o acesso a partir dos 16 anos e proibir a prestação do serviço em atividades de caráter escolar. Como projeto-piloto, parte de um viés inicial, que é a consideração de que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência capacita os países a restringir o acesso de acordo com quais direitos com base na idade. A Convenção apenas reafirma o que está contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, portanto, a assistência pessoal deve ser um instrumento a ser levado em consideração para qualquer pessoa com deficiência, independentemente de sua idade.

Olhando para um contexto próximo, a Lei 39/2006 da Espanha vincula expressamente a assistência pessoal ao favorecimento do desempenho escolar ou profissional do usuário. Posteriormente, isso não é cumprido, pois as comunidades autônomas têm capacidade de desenvolver legislação estadual, o que resultou em grandes desigualdades no acesso à assistência pessoal. No entanto, destacam-se boas práticas, como a da Comunidade Valenciana com o Decreto 62/2017, de 19 de maio, do Consell, que estabelece o procedimento para reconhecer o grau de dependência das pessoas e o acesso ao sistema de serviços públicos e benefícios econômicos. Com este decreto, ele lança as bases para diferentes tipos de assistência pessoal, entre os quais a Pessoa Terapêutica Infantil ou PATI. Este valor cobre as necessidades da população valenciana com deficiência entre os 3 e os 18 anos, entendendo que ter uma assistência pessoal desde tenra idade favorecerá o desenvolvimento integral da sua personalidade e promoverá a sua autonomia e independência pessoal para favorecer e tentar garantir uma vida adulta tão autônoma e

independente quanto possível. Mais tarde, os assistentes pessoais passaram, inclusive, a ter acesso a centros educativos para melhorar a inclusão educacional dos alunos que utilizam assistência pessoal (Ros, 2020).

Conclui-se que o desenho e a implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência e, principalmente, às crianças e adolescentes nessa situação devem ter uma visão integral e de longo prazo. O objetivo também não deve estar localizado na resolução de obstáculos imediatos, mas deve ser guiado pela promoção da autonomia pessoal e da vida independente daquela infância e adolescência que mais cedo ou mais tarde desenvolverão sua vida adulta. O processo educativo e formativo é de vital importância para a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais a uma vida autônoma e mais independente. Assim, facilitar o acesso de assistência pessoal aos centros educacionais para apoiar os alunos que precisam parece uma oportunidade para melhorar a inclusão educacional.

O projeto-piloto MAVI desenvolvido por Portugal lança as bases para favorecer a expansão da assistência pessoal a crianças e adolescentes com deficiência, apesar de não ter incluído este grupo populacional nas condições de acesso ao serviço. O fato de o projeto estar em fase de conclusão deverá permitir uma avaliação serena dos seus pontos fortes e fracos e incluir uma perspectiva internacional nas suas conclusões, incorporando as boas práticas que se estão a difundir noutros países com maior desenvolvimento da assistência pessoal. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência obriga-nos a ter presente a universalidade dos seus postulados e a isto deve-se acrescentar, neste caso, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e os objetivos do desenvolvimento sustentável incluída na própria Agenda 2030 da ONU, onde a infância e a adolescência adquirem protagonismo, juntamente com as pessoas com deficiência e educação acessível e adaptada para todas as pessoas ao longo de suas vidas.

A partir do Serviço Social e demais profissões e disciplinas do campo socioeducativo, devemos ter um papel ativo nessa situação, possibilitando debates, facilitando propostas e promovendo experiências que busquem ampliar a assistência pessoal a todas as pessoas com deficiência que dele necessitem a qualquer momento e contexto de seus projetos vitais. A assistência pessoal à criança favorece a participação social das crianças que o recebem, possibilita a sua autonomia e independência no presente, para além de favorecer o futuro, permite a assunção de responsabilidades e papéis mais ativos nos seus processos de ensino-aprendizagem, obrigando também as equipas docentes a terem esse corpo discente mais presente.

Sem dúvida, o Modelo de Apoio à Vida Independente tem um grande potencial e é uma oportunidade para melhorar a educação inclusiva. Será possível? Vamos fazê-lo!

Palavras-chave: educação inclusiva; Modelo de Apoio à Vida Independente; assistência pessoal; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD; Portugal

Referências bibliográficas

- Ahlström, G., e Wadensten, B. (2011). Family members' experiences of personal assistance given to a relative with disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 19(6), 645-652. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2011.01006.x>
- Arnau, M. S., Rodríguez-Picavea, A., e Romañach, J. (2007). Asistencia Personal para la Vida Independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España. *Plataforma en Defensa de los Servicios Sociales y la Diversidad Funcional*.
- Capucha, L. (Coord.). (2021). Avaliação intercalar do Modelo de Apoio à Vida Independente em Portugal. Sumário Executivo. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Carbonell, G. J. (2017). El asistente personal para una vida independiente: una figura en construcción. *Revista de Derecho UNED*, 21, 187-216.
- Carbonell, G. J. (2018). La figura del asistente personal en el Movimiento de Vida Independiente: la experiencia en la Comunidad Valenciana (Tese de doutorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cuenca, N. (2017). Asistencia personal: clave para la vida independiente (Projeto Final de Mestrado). Universidad de Jaén, Centro de Estudios de Posgrado.
- Decreto 62/2017, de 19 de mayo, del Consell, por el que se establece el procedimiento para reconocer el grado de dependencia a las personas y el acceso al sistema público de servicios y prestaciones económicas. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8.061, de 13 de junho de 2017.
- Decreto-Lei número 129/2017 de 9 de outubro. *Diario da República*, 1ª serie, núm. 194, de 9 de outubro de 2017.
- Echeita, G.; e Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- González-Rodríguez, R., Gandoy, M., e Verde-Diego, C. (2014). Aproximación al servicio de asistencia personal y su implantación en España. Perfil del beneficiario de la presta-

ción en Galicia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 119-141.

láñez, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el modelo de vida independiente. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, (26), 120-141.

Instituto Nacional para a Reabilitação. (2023). Vida independente. Projetos-piloto MAVI. https://www.inr.pt/projetos_piloto_mavi

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 15 de diciembre de 2006.

López, M., e Ruiz, S. (2020). Desde el Movimiento de Vida Independiente hasta la asistencia personal: los derechos de las personas con diversidad funcional. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 19(2), 67-84. <https://doi.org/10.15304/rips.19.2.6946>

Lozano, A., Alario, R., e Robles, E. (2020). La asistencia personal: un servicio clave para el desarrollo de la vida independiente y la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, (27), 45-75.

Maraña, J. J., Llorens, I., e Villatoro, K. (2017). Precisiones sobre la asistencia personal bajo el modelo de vida independiente. *Foro de Vida Independiente y Divertad*.

Mladenov, T. (2020). What is good personal assistance made of? Results of a European survey. *Disability & Society*, 35(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1621740>

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos de la Niñez*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

ONU. (2018, 5 de diciembre). Artículo 26: Derecho a la educación. 30 artículos sobre los 30 artículos. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>

- ONU. (2023). Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
- Porter, T., Shakespeare, T., e Stöckl, A. (2020). Performance management: a qualitative study of relational boundaries in personal assistance. *Sociology of Health & Illness*, 42(1), 191-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12996>
- Riobóo-Lois, B. (2020). Asistencia personal en la infancia para una educación inclusiva y una vida verdaderamente independiente. En C. Freire, C. Mangas. E J. Sousa (Org.), Livro de resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão - 2020 (pp. 582-592) IPLeiria, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CEEI e LIDA.
- Riobóo-Lois, B., González-Rodríguez, R., e Verde-Diego, C. (2023). Aspectos formativos de la asistencia personal, una visión desde el Trabajo Social. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 29-63. <http://dx.doi.org/10.4477/remie.9486>
- Ros, M. (2020, 1 de agosto). Educación autoriza el acceso de los asistentes personales a los colegios el próximo curso. Levante. El Mercantil Valenciano. <https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2020/08/01/educacion-autoriza-acceso-asistentes-personales-11204517.html>
- Sarquis, L. (2018). Deconstruir para construir. Personas con discapacidad mental o psicosocial y el ejercicio de la capacidad jurídica con apoyos a la luz del derecho internacional de los Derechos Humanos. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 138-165. <https://doi.org/10.24215/18522971e029>
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

CAA – Ferramenta promotora do acolhimento de alunos imigrantes

Andreia Salvador

CIED, Escola Superior de Saúde, Politécnico de Leiria

Ana Isabel Graça

Escola Superior de Saúde, Politécnico de Leiria

Enquadramento do projeto

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento substancial na imigração de crianças e jovens, oriundos de diversos países, para Portugal. Os dados mostram que, após um decréscimo do número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal (entre os anos letivos 2009/2010 e 2015/2016), se observa uma tendência de aumento destes alunos nos anos letivos 2018/2019 (mais 18,5%) e 2019/2020 (mais 29,2%) (Oliveira, 2021). Em relação à distribuição das nacionalidades destes alunos estrangeiros, a América do Sul representa a maior percentagem, com 49,1%, seguida dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com 23,2%. Para além destas, surgem ainda alunos provindos de outros países da União Europeia (10,8%), da Ásia (8,1%) e da Europa de Leste (5,7%) (Oliveira, 2021). Apesar de não existirem dados estatísticos mais recentes publicados acredita-se que, devido aos fluxos migratórios atuais, a percentagem de alunos estrangeiros matriculados no ensino português será substancialmente superior.

O Agrupamento de Escolas de Marrazes (AEM), situado no Concelho de Leiria, integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e inclui educação pré-escolar e ensino básico (até ao 3º ciclo) (Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2020). Segundo dados estatísticos do agrupamento, os alunos provenientes de outros países representam $\frac{1}{4}$ do seu total de alunos, observando-se um conjunto de 23 nacionalidades diferentes. Para além desta população, o AEM dá resposta a alunos para os quais foram mobilizadas medidas adicionais de apoio à aprendizagem, nomeadamente, alunos com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

A chegada de novos imigrantes e a sua integração no contexto educativo é um desafio para todas as estruturas escolares, quer pela barreira linguística, quer pelas diferenças culturais e sociais. Estas dificuldades são ainda mais significativas para crianças com NCC e suas famílias (Gilhuber, Raulston, & Galley, 2023).

O contexto educativo constitui-se um mecanismo para a integração social destas

crianças e jovens nas suas novas comunidades, promovendo o seu desenvolvimento enquanto cidadãos (Beirens et al., 2007). Considerando que a escola é o contexto no qual as crianças e jovens permanecem mais tempo na sua rotina diária, esta deve proporcionar um conjunto de experiências de vida que lhes permitirão participar ativamente na sociedade concomitantemente com as oportunidades vivenciadas nos outros contextos (Wiseman et al., 2019).

Desta forma, atendendo à sua realidade multicultural e multilinguística e no sentido de facilitar a inclusão destas crianças e jovens, o AEM desenvolveu um Kit de Boas-vindas aos alunos imigrantes em formato de manual de acolhimento disponível em cinco línguas: português, espanhol, inglês, francês e ucraniano. Este manual consiste numa história ilustrada acerca de uma criança que muda de país e começa a frequentar o AEM e a sua criação envolveu alunos, docentes e técnicos especializados do agrupamento.

Na tentativa de minimizar os desafios da barreira linguística sentidos por todos os intervenientes na comunicação e diminuir o impacto que estas adversidades podem provocar nos domínios social e relacional (Castellano & Cardinali, 2022), surge o recurso à comunicação acessível, através da utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como um facilitador neste processo. Em Portugal existem vários trabalhos que visam a inclusão através da CAA, quer no que respeita a crianças com NCC (e.g. Calvário, Gil e Sousa, 2018), quer no que se refere à acessibilidade do público em diferentes espaços culturais (e.g. Cardoso et al., 2020). Preconiza-se, assim, uma abordagem de comunicação inclusiva, que pressupõe a criação de ambientes comunicativos efetivos, recorrendo a diferentes formas de comunicação que permitem compreender e ser compreendido, garantindo que toda a população e sociedade beneficiem destas estratégias. A comunicação inclusiva não se foca, unicamente, nas barreiras comunicativas identificadas, mas procura servir a população em geral – todos, em todos os lugares, em qualquer momento (Money et al., 2016).

A CAA apresenta-se como uma ferramenta promotora destes ambientes inclusivos que engloba todas as formas de comunicação a que uma pessoa pode recorrer para além da fala e que permitem a partilha de ideias, necessidades, desejos e sentimentos (ASHA, 2018). “Aumentativa” significa que potencia a fala e “Alternativa” que inclui meios que a substituem (ASHA, 2018). A CAA utiliza signos (gestuais, gráficos ou palavras) que possibilitam as trocas comunicativas entre os diferentes interlocutores (Beukelman & Mirenda, 2013). Estes signos permitem que pessoas que não dominem a língua e/ou com limitações linguístico-comunicativas beneficiem de um suporte à expressão e compreensão da mensagem (Castellano & Cardinali, 2022). Os signos do ARASAAC são símbolos com grande transparência e translucidez, sendo que atualmente se encontram disponíveis aproximadamente 12000 símbolos que podem ser combinados entre si para criar novos

signos. Estes signos estão traduzidos em 16 línguas, disponíveis no site do ARASAAC, onde é igualmente possível encontrar diferentes materiais que podem ser utilizados nos diferentes contextos de vida (ARASSAC, 2020).

Objetivos

Com o desenvolvimento deste projeto pretendeu-se:

1. Melhorar o acesso à informação relativa às estruturas e serviços do AEM;
2. Promover a inclusão, a integração e participação de alunos com NCC e/ou de alunos que não dominam a língua portuguesa (Português Língua Não Materna, PLNM).

Procedimentos

Como acima mencionado, o projeto foi concebido por vários docentes e técnicos do AEM. Dado o crescente número de alunos imigrantes a ingressar neste agrupamento, sentiu-se a necessidade de desenvolver um manual que pudesse ajudar estas crianças e jovens a conhecer os serviços e as regras do AEM. Posteriormente à tradução nas quatro línguas, considerou-se pertinente complementar o manual com uma ferramenta que possibilitasse, por um lado, a acessibilidade a crianças e jovens que não dominem a língua portuguesa e, por outro lado, a acessibilidade a crianças e jovens com NCC.

Neste âmbito, foram criadas sinergias para munir este manual de uma versão em CAA e uma versão Braile. Para dar resposta à adaptação e tradução num formato de CAA, foi estabelecido o contacto entre o AEM e o Curso de Licenciatura em Terapia da Fala (CLTF).

Nesta primeira etapa, foi apresentado o Kit de Boas-vindas já desenvolvido e traduzido em quatro línguas e definidas as propostas de adaptação e tradução para CAA. Após discussão com a Coordenação de Curso sobre a viabilidade do projeto, formalizou-se o pedido de autorização à Direção da Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria (ES-SLei), através do preenchimento de formulário próprio (Ficha de Eventos). Uma vez recebida a autorização da Direção, foram cumpridos os procedimentos para obtenção de licença de utilização dos símbolos pictográficos do ARASAAC, através de um pedido formal ao Governo de Aragão (Espanha). Após terem sido deferidos os procedimentos adotados iniciou-se a concretização do projeto.

O projeto desenvolveu-se enquadrado na Unidade Curricular de Comunicação II, com a colaboração de cerca de 30 estudantes do 3º ano do CLTF. Em sala de aula, foram planificadas e organizadas as diferentes tarefas com os estudantes: familiarização com a história, adaptação do conteúdo, seleção de símbolos e construção da primeira versão

adaptada. Para a adaptação do conteúdo do manual foram utilizadas as Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber (Inclusion Europe, sd), bem como as normas do Centre for Inclusive Design da Austrália (2020). De uma forma global, foram dadas indicações aos estudantes que a adaptação do conteúdo deveria minimizar o risco de falhas de comunicação, tornando-a clara e de fácil compreensão (Arriaga, 2019).

O desenvolvimento das diferentes etapas do projeto foi realizado sob a supervisão do docente da UC. Posteriormente, iniciou-se o processo de uniformização da adaptação e tradução da história realizadas pelos estudantes. No final, o documento foi enviado ao AEM para integrar a versão final do manual.

Reflexões

Atualmente, é indiscutível o facto de Portugal ser cada vez mais um país multicultural. Este fenómeno leva a comunidade escolar a vivenciar uma realidade culturalmente e linguisticamente diversa. À luz das mudanças demográficas decorrentes do processo de globalização parece urgente a necessidade de criar meios, medidas e orientações para integrar crianças/jovens e suas famílias no sistema educativo (Kulkarni & Parmar, 2017).

Parece existir uma semelhança nos desafios para a inclusão, integração e participação, tanto de pessoas que procuram segurança e melhores condições de vida e que deixam a sua terra natal, a sua história e cultura, como de pessoas com limitações linguísticas, comunicativas, intelectuais, sensoriais, entre outras.

Independentemente das suas competências e capacidades, todos os indivíduos têm o direito a tomar ações autodeterminadas e este constitui-se como uma das condições básicas que alicerça a própria qualidade de vida (Sigafos, et al., 2005). Neste sentido, o Direito à Comunicação assume-se como um pilar imprescindível na vida humana, amplamente descrito nas Declarações Universal dos Direitos Humanos (1948), dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) (Castellano & Cardinali, 2022).

Assente nesta ideologia, a abordagem da comunicação inclusiva excede a mera utilização de recursos adaptados para utilização individual (nomeadamente pessoas com NCC), preconizando um pensamento de âmbito organizacional ou mesmo populacional, que se preocupa com os parceiros comunicativos, o seu conhecimento, competências e atitudes, bem como o uso de estratégias e recursos que facilitem o processo comunicativo (Money et al, 2016). São exemplos de práticas de comunicação inclusiva alguns projetos desenvolvidos em Portugal, nomeadamente a criação de recursos acessíveis, tais como: transporte de doentes não urgentes (Soares et. al, 2020), acessibilidade em espaços culturais (e.g. Cardoso et al., 2020) e outros recursos não publicados como a adapta-

ção de menus, de tabelas de comunicação para os cuidados intensivos, entre outros.

Desta forma a CAA assume-se como uma ferramenta inclusiva, fundamental para a implementação desta abordagem e que possibilita o diálogo entre diferentes línguas e culturas (linguagem universal) e não somente um recurso para o próprio utilizador (criança com NCC). Assim, a CAA transcende o plano individual e amplia-se no conceito de interculturalidade (Light et al., 2012).

No futuro próximo, considera-se muito pertinente compreender o impacto da utilização deste Manual na comunidade educativa, não só sob a perspetiva dos alunos com PLN e/ou NCC, mas também de todos os interlocutores envolvidos nas trocas comunicativas. Realça-se, ainda, a importância de compreender o impacto da utilização deste manual na promoção da inclusão, integração e participação no contexto escolar (estruturas, serviços, atividades...). A par deste desafio é evidente a necessidade de se pensar em mais recursos e práticas mais inclusivas, a fim de garantir o total acesso e participação de todos, não só nos processos educativos, como também nos contextos sociais e culturais (Cardoso et al., 2020).

Palavras-chave: CAA; NCC; PLN; Multiculturalidade; Participação

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Marrazes (2020). Projeto Educativo 2018-2022: Um novo olhar... Retrieved from:<https://aemarrazes.com/zArchives/Pages/75/Files/pe-aem-2018-2022-vfinal-aprovada-cg-23-11-2020.pdf>
- American Speech Language Hearing Association (2018). Augmentative and alternative communication. About AAC. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>
- Arriaga, M. (2019). Capacitação dos Profissionais de Saúde para uma melhor Literacia em Saúde do Cidadão. In C. Lopes & C. V. Almeida (Ed.), *Literacia em Saúde na Prática*. Lisboa: Edições ISPA.
- Basil C y la UTAC Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació (2020). ARASAAC Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication. Government of Aragon. <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Beukelman, D., Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co

- Beirens, H., Hughes, N., Hek, R., & Spicer, N. (2007). Preventing social exclusion of refugee and asylum seeking children: building new networks. *Social policy and Society*, 6(2), 219-229.
- Calvário, J., Gil, H., Sousa, C. "Book adapted with the use of digital technology: An application with children with special needs". Trabalho apresentado em 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, Cáceres, 2018. 10.23919/citi.2018.8399410
- Cardoso, E., Sousa, C. & Castellini, A. (2020). Comunicação aumentativa e alternativa em museus: experiências em Portugal e no Brasil. In G. G. de Oliveira & G. J. Z. Nuñez (Eds.), *Design em pesquisa* (Vol. 3, pp. 277-295). Marcavizual. <http://hdl.handle.net/10183/212599>
- Castellano, G. & Cardinali, C. (2022). War and refugees: the welcome contribution of Augmentative and Alternative Communication. *Technologies for school*. Anicia Editore QTimes, 3.
- Centre for Inclusive Design, (2020). Easy English versus Plain English Guide. Disponível em: https://centreforinclusivedesign.org.au/wp-content/uploads/2020/04/EasyEnglish-vs-Plain-English_accessible.pdf
- Gilhuber, C., Raulston, T., & Galley, K. (2023). Language and communication skills in multilingual children on the autism spectrum: A systematic review. *Autism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13623613221147780>
- Inclusion Europe. (sd). Informação para todos – Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber. ISBN 2-87460-115-2.
- Kulkarni, S., & Parmar, J. (2017). Culturally and linguistically diverse student and family perspectives of AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 170-180.
- Light, J., & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197-204.
- Money, D., Hartley, K., McAnespie, L., Crocker, A., Mander, C., Elliot, A., Burnett, C., Hazel, G., Bayliss, R.,
- Beazley, S., & Tucker, S. (2016). *Inclusive Communication and the Role of Speech and Lan-*

guage Therapy Royal College of Speech and Language Therapists Position Paper.

- Oliveira, C. (2021). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021. 1ª ed. Observatório das Migrações, Secretaria de Estado para a Integração e as Migrações e Alto Comissariado para as Migrações. Retrived from: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2021.pdf/e4dd5643-f282-4cc8-8be1-92aa499bb92f>
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Ganz, J. & Lancioni, G. (2005). Supporting self-determination in AAC interventions by assessing preference for communication devices. *Technology and Disability* 17(3):143-153.
- Soares, E., Granjo, T., Monteiro, S., Bemposta, S. & Salvador, A. (2020). Accessible communication in the transport of non-urgent people with communication impairments, *European Journal of Public Health*, 30(2), <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/eur-pub/ckaa040.014>
- Wiseman, A., Galegher, E. (2019). Teacher preparation, classroom pedagogy, and the refugee crisis in national education systems. In Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L. & Park, M. F. (ed.), *Comparative Perspectives on Refugee Youth Education: Dreams and Realities in Educational Systems Worldwide* (pp. 75-101). Routledge.

O desenvolvimento do pensamento computacional nos alunos com multideficiência

Sandra Marina Garcia Gonçalves
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Graça Maria de Sousa Carlos Morgado
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

1. INTRODUÇÃO

No contexto de formação contínua de professores, mais especificamente no âmbito da Capacitação Digital de Docentes – Nível 2, o Centro de Formação de Competências entre Mar e Serra (CFRCA) lançou o desafio, a um grupo de professores, de investigar e desenvolver estratégias e recursos para a promoção do pensamento computacional e a programação e robótica, no âmbito da Educação Especial. A iniciativa, designada por Pensamento computacional na educação especial, está na base desta experiência educativa que neste texto apresentamos e sobre a qual refletimos.

A experiência educativa, aqui apresentada, foi desenvolvida com alunos do 1º CEB, que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), de um Agrupamento de Escolas da região de Leiria, no sentido de melhorar o conhecimento sobre a aplicação da programação e robótica no desenvolvimento do pensamento computacional, em alunos com multideficiência.

2. O aluno com multideficiência

Multideficiência pode considerar-se como um termo abrangente, designando de uma forma simplista, um indivíduo que apresenta mais do que uma deficiência e que necessita de apoio intenso e continuado em mais do que uma atividade normal do dia a dia, por forma a poder participar em ambientes na comunidade. Segundo Orelove et al. (2004) e Saramago et al. (2004), as crianças com multideficiência: "...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos" (as cited in DGIDC, 2008). Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. Em termos práticos, os alunos enfrentam muitas barreiras à atividade e participação ao nível de algumas funções mentais, ao nível da comunicação e da linguagem e ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade.

As suas limitações no acesso à informação contribuem para as dificuldades de dirigir a atenção para estímulos significativos, compreensão e interpretação da informação recebida e generalização da mesma, tomada de decisões e resolução de problemas. O seu tempo de resposta é lento, as poucas respostas que dão são difíceis de entender, influenciando a quantidade e qualidade das interações estabelecidas com o meio ambiente, pessoas e objetos. (DGIDC, 2008).

3. Características da intervenção em multideficiência

Quando estamos perante um aluno com multideficiência, a intervenção dos docentes e técnicos deverá centrar-se, essencialmente, no desenvolvimento de competências que permitam a inclusão das crianças/ jovens nos diferentes contextos de vida.

Pesquisas ao nível da neurociência indicam que, o modo como se aprende é tão individual como é o ADN e a impressão digital (Jackson, 2005). O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem baseada na neurociência, fundamenta-se em pesquisa científica sobre como o ser humano aprende, e “corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (Center for Applied Special Technology [CAST], 2014) que procura reduzir as barreiras ao processo de ensino aprendizagem”, (Jackson, 2005, as cited in DGIDC, 2008).

Os três princípios do DUA permitem aos docentes desenvolver, objetivos educacionais, métodos, materiais e formas de avaliação para que todos os alunos desenvolvam conhecimento, habilidades, motivação e envolvimento com a aprendizagem (CAST, 2014). Relacionam-se com o modo como se aprende, as diferenças individuais e a necessária diferenciação pedagógica para enfrentar essas diferenças.

A implementação do DUA implica que os docentes equacionem sistematicamente estratégias diversificadas, garantindo, assim, que todos os alunos têm facilidade de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, que todos participam de acordo com as necessidades e capacidades de expressão e que todos vão estar motivados para a aprendizagem.

4. Pensamento Computacional

O pensamento computacional é considerado uma aptidão fundamental no século XXI, permitindo aumentar a capacidade analítica das crianças nas diversas áreas do conhecimento (Wing, 2006, 2007; Resnick, 2012, as cited in Sousa & Lencastre 2014).

De acordo com Jeannette Wing (2014), pensamento computacional “é o processo de pensamento envolvido na formulação de um problema e na expressão de sua(s)

solução(ões) de tal forma que um computador – humano ou máquina – possa efetivamente realizar.”

Os alunos podem aprender a programar, mas mais importante do que isso, é, de acordo com Mitchel Resnick (2020) que os alunos aprendam a repartir problemas complexos em partes mais simples, a refazer projetos, como identificar e corrigir erros, como partilhar e colaborar com outros, como perseverar diante desafios. As crianças adquirem conhecimento, compartilhando experiências, criando as suas próprias soluções à medida que interagem com o mundo. Assim, as experiências de aprendizagem mais valiosas ocorrem quando a criança está ativamente envolta no desenvolvimento, na construção ou na criação de algo.

5. Robôs educativos

A robótica educativa tem vindo a ser uma área emergente no ensino. É uma ferramenta educativa com potencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem baseada na resolução de problemas concretos, promovendo-se “o raciocínio e o pensamento crítico de uma forma activa, elevando também os níveis de interesse e motivação dos alunos por matérias por vezes complexas” (Ribeiro et al., 2011). Esta ferramenta apresenta a possibilidade de se poder adaptar a uma faixa etária específica. Para as crianças mais novas, encontrando-se numa fase em que ainda não sabem ler nem escrever, os robôs permitem desenvolver várias atividades de carácter mais lúdico.

Estes robôs podem ser os primeiros jogos que aproximam as crianças da robótica educativa de forma criativa e divertida, permitindo-lhes compreender que os computadores precisam de instruções precisas para resolver problemas.

6. Metodologia

O objetivo desta experiência educativa foi explorar, refletir e debater as funcionalidades e potencialidades de novas ferramentas de programação de objetos tangíveis na aquisição de competências na área do Raciocínio e resolução de problemas, prevista no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

As ferramentas de programação utilizadas foram dois robôs tateis: robô Super Doc e robô Mind Designer.

Foram selecionados, como participantes, dois alunos com multideficiência, a usufruir de apoio no CAA- Valência da UEAM, matriculados no 3º ano de escolaridade.

Para a concretização desta experiência educativa utilizámos a observação participante como instrumento privilegiado de recolha de dados ainda que tenhamos, igualmente,

recorrido a registos videográficos e fotográficos.

7. Descrição das atividades desenvolvidas e resultados

Nesta experiência pedagógica foram implementadas três atividades: duas com o robô Super Doc e outra com o robô Mind Designer.

A primeira atividade, desenvolvida com o robô Super Doc, foi inserida na temática das histórias tradicionais (Capuchinho Vermelho), trabalhando-se orientação espacial no plano, sequências temporais e espaciais. Foram feitas imagens das personagens e com elas foi preparado o tapete do robô. Foi pedido aos alunos que fizessem o percurso do Capuchinho Vermelho (mãe- floresta- lobo- avozinha- caçador), mas começando por pedidos simples (ex. “O Capuchinho quer ir para a floresta.”). Os alunos mostraram entusiasmo e capacidade de manutenção na tarefa. As dificuldades apresentadas prenderam-se com a falta de competências para a orientação no plano, fora do seu corpo e a frustração por isso causada. O aluno 1 apresentou necessidade de que o adulto validasse as suas decisões antes de dar as ordens ao robô. Foi igualmente difícil orientar-se quando o robô deixava de estar na mesma posição que ele. Com a repetição da atividade, o aluno foi conseguindo fazer programação de ordens seguidas, contar o número de quadrados a avançar e atingir o objetivo ou avançar até ao local que tinha de virar a orientação do robô. Aí fazia apenas uma ordem de cada vez. O aluno 2 apresentou maiores dificuldades de orientação no plano e necessidade de mover o robô com a mão. Necessitou de orientação para fazer as contagens e para a programação das setas, apesar de perceber o seu significado. De forma autónoma, os dois alunos nunca conseguiram programar mais que uma ordem de cada vez, nem concluir um percurso.

A segunda atividade serviu para registar a confeção de uma receita culinária. O tapete do robô foi preparado com imagens de diversos alimentos e utensílios (uns que pertenciam à receita e outros que não pertenciam). Foi pedido aos alunos que identificassem os alimentos e utensílios utilizados (levando o robô, da casa partida à imagem). Trabalhou-se a memória, a linguagem oral e a orientação espacial no plano. Os alunos mantiveram as dificuldades que demonstraram na primeira atividade.

A terceira atividade foi desenvolvida com o robô e a app Mind Designer. Utilizou-se a área do desenho e os alunos construíram, com peças tangram, puzzles de animais que posteriormente o robô desenhava. Os alunos conseguiram manipular as peças de forma a fazer os puzzles, pois a atividade em muito se assemelhava à atividade realizada com peças manipuláveis. Foi possível observar um maior tempo de concentração para a tarefa, quando usado o tablet. Conseguiram ainda trabalhar o conceito de tamanho. A finalização da tarefa, com o desenho feito pelo robô, promoveu a autoestima dos alunos que, por dificuldades de motricidade fina, não conseguem desenhar com um lápis.

8. Conclusões

A aplicação da robótica no desenvolvimento do pensamento computacional, em alunos com multideficiência está escassamente descrita na literatura, tendo por isso esta experiência educativa contribuído para a nossa autoformação.

Tendo em consideração que os alunos já eram, anteriormente à experiência, envolvidos em atividades que permitem desenvolver o seu pensamento computacional, sem recurso às tecnologias, poderíamos esperar que facilmente usassem os robôs e melhorassem as suas competências ao nível dos diferentes pilares do pensamento computacional. Contudo, uma das principais conclusões da nossa experiência educativa foi a de que os alunos, participantes na experiência, apresentaram dificuldades em desenvolver o pensamento computacional, sendo necessário mais tempo e repetição das tarefas. Ao introduzirmos os robôs, como estratégia educativa, observámos dificuldades no seu uso, por parte destas crianças com multideficiência. Desta forma, foi necessário aplicarmos estratégias que visaram a repetição constante das atividades para que se começasse a observar pequenas aquisições ao nível do desenvolvimento do pensamento computacional, em especial no desenvolvimento da capacidade de decomposição de um problema em pequenas partes (um dos pilares do pensamento computacional). Brackmann (2017) citado por Ribeiro et al. (2021) faz o enfoque nessa mesma repetição das atividades para alunos com défice cognitivo, acrescentando ainda, que devem ser aplicadas de forma lúdica, com jogos variados. Este trabalho passo a passo, que na intervenção em multideficiência designa-se por encadeamento (Chen e Dote-Kwan, 1998, as cited in Nunes, 2001). A criança aprende um passo da tarefa de cada vez, até conseguir realizar todos os passos necessários à sua completa concretização. Brackmann (2017) enfatiza que este “passo a passo do procedimento ajuda na consolidação e aquisição desses processamentos internos e cognitivos coma aplicabilidade da decomposição.” (as cited in Ribeiro et al., 2021)

Prevê-se, igualmente, que estes alunos não atinjam o nível de competências dos seus pares. Ribeiro et al.(2021) refere, no entanto, que o aluno pode “não aprender num dado momento ou com aquela estratégia, mas isso não quer dizer que ele não vá aprender no seu ritmo e em consonância com o nível de desenvolvimento em questão”. Por esta razão, devem ser proporcionadas estas atividades no contexto do processo educativo e o perfil dos alunos ditará os limites do seu desenvolvimento.

Realçamos, ainda, que as atividades estiveram sempre muito ligadas aos sentidos e foram desenvolvidas de forma lúdica e integradas no contexto quotidiano dos alunos. De acordo com Ribeiro et al., (2021), a prática pedagógica que não envolva a resolução de problemas quotidianos, dificilmente promoverá o alcance de níveis elevados de desenvolvimento pela pessoa com deficiência. Contudo, mesmo usando-se o lúdico e ligando

as atividades ao contexto, como forma de intervenção, esta repetição constante das atividades criou nos alunos, em certas alturas, a sensação de bloqueio e de frustração por não conseguirem atingir o objetivo pretendido.

Esta experiência educativa veio, igualmente mostrar-nos, indo ao encontro de Ribeiro, et al.(2021), que quando queremos desenvolver o pensamento computacional, devemos “usar primeiramente o conhecimento sobre a pessoa com deficiência, a fim de perceber a intensidade e proporcionalidade em que se poderá aplicar algum pilar do pensamento computacional.” A terceira atividade partiu do nosso conhecimento das competências dos alunos que apresentavam capacidade de compor figuras com peças manipuláveis. Para além disso, demonstraram grande satisfação, melhoria da autoestima, aumento da perseverança na tarefa e aumento do tempo de concentração. A ferramenta de desenho que o robô disponibiliza, proporciona aos alunos altos níveis de satisfação e autoestima, pois apresenta a possibilidade de expressão do conhecimento, através do digital. As dificuldades de motricidade fina impedem, qualquer um dos alunos integrados na experiência, de usar corretamente os materiais de escrita e conseqüentemente de desenhar ou fazer grafismos, mas com o robô os alunos sentiram-se competentes na tarefa de desenhar.

O uso dos robôs, introduzidos nas atividades, permitiu, assim, proporcionar outro meio de ação e de expressão, um dos princípios DUA, dando resposta à rede estratégica, especializada no planeamento, execução e monitorização de tarefas motoras e mentais. Desta forma e indo ao encontro do que é defendido por Pastor, Serrano, & Río (2014), as opções diferenciadas para a interação com os materiais didáticos, proporcionou opções para a expressão dos conhecimentos e suporte/ajuda ao processo de aprendizagem.

Na segunda atividade, em que quisemos promover, essencialmente a memória, o robô veio, de forma lúdica, estimular a demonstração dessa competência. Estes alunos, que apresentam dificuldades na generalização e aplicação de conhecimentos, bem como dificuldades na memorização, com a integração dos robôs, conseguiram, não só, trabalhar a memória, como demonstrar essa capacidade. Observámos que estes alunos, com a repetição, ao seu ritmo e com estratégias adequadas vão conseguindo paulatinamente o desenvolvimento de competências essenciais ao seu desenvolvimento. Mostraram-nos, igualmente, que o uso da robótica, em contexto de aprendizagem, pode fazer toda a diferença para estes alunos, mais não seja pela potencialidade que apresentam para promover a motivação.

Concluimos, assim, que apesar das aprendizagens serem lentas, é possível ir trabalhando alguns dos pilares do pensamento computacional, promovendo o desenvolvimento de competências promotoras da inclusão na comunidade e da qualidade de vida das

pessoas com multideficiência. As atividades deverão ser adaptadas de acordo com o sujeito, ampliando-se as possibilidades e graus de dificuldades, ao passo que se percebe a evolução dentro de uma questão trabalhada (Ribeiro, et al., 2021).

Palavras-chave: Multideficiência; Pensamento Computacional; Robôs Educativos.

Referências Bibliográficas

- Brackmann, C. P. (2017). Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2014). <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WplUFujFKM8>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008), Alunos com multideficiência e com surdocegueira congênita: organização da resposta educativa / dir. Luís Capucha; coord. Filomena Pereira; textos Clárisse Nunes; rev. Alexandra Crespo, Graça Breia; supervisão científica. Isabel Amaral. Lisboa
- Nunes, C. (2001). Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores. Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-AprendizagemActivaNaCrianca-ComMultideficiencia-ME.pdf>
- Lei 116, de 13 de setembro 2019
- Pastor, C. A., Serrano, J. M., & Ríó, A. Z. (2014). Diseño Universal pra el aprendizaje- Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives. https://www.researchgate.net/publication/332950546_O_Pensamento_computacional_e_a_nova_sociedade
- Resnick, M. (2020). Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso
- Ribeiro et al (2021). Resignificando o pensamento computacional na perspectiva inclusiva. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14,
- Ribeiro, C. R., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011). VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Robowiki: um recurso para a robótica educativa em língua portuguesa.

Universidade do Minho. Centro de Competência TIC (CCTIC UM). <http://hdl.handle.net/1822/12821>

Sousa, Rui, Lencastre, José (2014). Scratch: uma opção válida para desenvolver o pensamento computacional e a competência de resolução de problemas. Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Braga: CIEEd. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29944/1/RuiSousa%26JALencastre_EJML_2014.pdf

Wing, Jeannette (2014). Computational thinking benefits society, blog Social_issues_in_computing. <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>

Cinco anos do Decreto-Lei 54/2018 nas escolas profissionais: conquistas e desafios

Ana Fontes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria

Manuela Sofia Silva

Instituto Politécnico de Tomar | Escola Superior de Educação de Santarém

Enquadramento

A sociedade atual impõe novos e constantes desafios à educação e aos professores do ensino básico, secundário e profissional, nomeadamente decorrentes da evolução e das transformações tecnológicas, assim como o uso de tecnologias em contexto de sala de aula. Muito caminhámos para chegar à escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, em 2009, assim como a implementação da educação pré-escolar a partir dos 3 anos, passando pelo Decreto-Lei n.º 319/91, onde surge a ideia de integração para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pela Declaração de Salamanca, em 1994, que promulga uma educação para todos numa perspetiva de inclusão e não apenas de integração, pelo Decreto-Lei 3/2008, que vem alargar a educação especial ao ensino pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, e, por fim, o Decreto-Lei 54/2018, introduzindo a noção de que não é necessário categorizar para intervir, através de uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar.

Efetivamente, partindo do direito à educação para todas/as, conforme preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no movimento Educação Para Todos criado em 1990 e coordenado, sobretudo, pela UNESCO, relacionado com o acesso e participação crescentes na educação em todo o mundo, somente com a Declaração de Salamanca se defende que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, (...) crianças com deficiência ou crianças sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Salamanca, 1994, p. 6) é que progredimos para um sistema de ensino inclusivo para todas as crianças incluindo deficiências (Ainscow, 2009). Aliás, é neste documento que o conceito de NEE – termo entretanto abandonado para evitar a categorização e a imposição de rótulos aos alunos/as com algum tipo de limitação – vem consagrado, para se referir a todas “as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares” (Salamanca, 1994, p. 6).

O espaço da escola deve proporcionar a todos os seus alunos/as, sem exceção, a oportunidade de se desenvolverem de forma global e completa, maximizando todas as suas capacidades e potencialidades, num ambiente propício à aprendizagem e a uma socialização adequada. Neste sentido, o sistema educativo deve construir-se em torno do conceito de uma escola inclusiva, onde todos possam crescer, aprender e desenvolver-se, independentemente das suas limitações e das suas características ou necessidades.

O atual Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, reforça a necessidade da intervenção dos docentes de educação especial na definição de estratégias e no acompanhamento dos/das alunos/as e na diversificação de atividades, e, simultaneamente, permite às escolas definir “o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar” (p. 2918). Esta abordagem baseia-se na flexibilidade curricular, no acompanhamento e na monitorização sistemáticas das medidas implementadas a cada aluno/a. De facto, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, introduz uma novidade relativamente ao anterior (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro): não é necessário “categorizar para intervir” (p. 2919), ou seja, as medidas de apoio à aprendizagem – designadas por medidas universais – devem ser implementadas sempre que se verificar necessário, independentemente da existência de um diagnóstico concreto e formal, indo ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), “ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir o currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p. 2019). Deste modo, podemos dizer que o Decreto-Lei mais recente se aplica aos mesmos alunos/as que o anterior, salientando que todos/as os/as alunos/as são abrangidos pela lei e pela educação multinível e inclusiva, particularizando, que a lei se aplica a todas as escolas, inclusive, às escolas profissionais, desde “os agrupamentos de escolas a escolas não agrupadas, às escolas profissionais” (alínea 3 do artigo 1.º). Deste modo, e tendo em conta as especificidades do ensino profissional, faz todo o sentido procurar perceber de que modo as medidas previstas no âmbito da inclusão estão a ser implementadas e qual a perceção dos seus professores quanto ao alcance de resultados.

Neste sentido, e passados cinco anos após a implementação do Decreto-Lei 54/2018 nas escolas do ensino básico e secundário regular e profissional, torna-se pertinente perceber a perceção dos/as professores/as, em concreto os que lecionam em escolas profissionais, no que se refere à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão nestas escolas. Deste modo, este estudo exploratório pretende perceber o que se conseguiu alcançar em termos de educação inclusiva e o que ainda há a melhorar para a igualdade de direitos, oportunidades e equidade, em prol de uma educação com todos/as e para todos/as.

Metodologia

O presente estudo enquadra-se sobretudo no paradigma geral da investigação quantitativa, embora apresente algumas questões analisadas à luz do paradigma qualitativo (Coutinho, 2021), na medida em que será usado, como instrumento de recolha de dados, um inquérito por questionário composto por perguntas fechadas e por perguntas abertas que têm como intuito a obtenção de informações mais ricas e detalhadas e, por vezes, inesperadas quanto ao estudo em questão (Hill&Hill, 2000).

Em termos de tratamento de dados o mesmo será efetuado através do uso de ferramentas da estatística para a análise objetiva dos dados quantificáveis, recolhidos através das perguntas fechadas, assim como uma análise de conteúdo (Bardin, 2002) para informações recolhidas através das perguntas abertas.

Este estudo alicerçou-se na seguinte questão de investigação: qual a perceção dos/as professores/as e formadores/as das escolas profissionais relativamente à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão plasmadas no Decreto-Lei 54/2018? Partindo desta premissa, elencaram-se os seguintes objetivos: averiguar o grau de conhecimento que os/as docentes têm acerca deste Decreto-Lei; identificar os/as docentes que têm formação na área da educação especial; perceber se aplicam medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e quais as que empregam com mais frequência; compreender na aplicação de que medidas o/a professor/a sente mais dificuldades; averiguar se o/a professor/a tem, na sua escola, algum tipo de apoio na definição e aplicação de estratégias para estes/as alunos/as; conhecer, em concreto, quais as principais dificuldades dos/as professores/as no trabalho com estes/as alunos/as; perceber, na opinião destes/as docentes se o Decreto/Lei 54/2018 está a surtir os efeitos desejados, de modo a promover o desenvolvimento de competências e conhecimentos nos/as alunos/as, assim como a sua inclusão. Para tal, foi desenvolvido um inquérito por questionário, pois entendeu-se ser o instrumento de recolha de dados adequado para o estudo tendo em conta os objetivos delineados (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este inquérito por questionário foi criado em suporte informático, na plataforma Microsoft forms e foi divulgado nas redes sociais e redes de contactos das investigadoras. Optou-se por estas ferramentas digitais pelo facto de permitir obter um maior número de respostas num curto espaço de tempo, e, simultaneamente, consegue-se uma maior amplitude geográfica de docentes de estabelecimentos escolares de ensino profissional participantes. Este inquérito dirigiu-se a todos/as os/as professores/as e formadores/as do ensino profissional em funções no momento da sua realização (31 de janeiro a 15 de fevereiro de 2023), independentemente da sua área de formação ou da área em que lecionam.

Resultados esperados

Através da realização deste estudo, pretende-se conhecer as perceções dos/as professores/as e formadores/as designadamente, no que diz respeito à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos/as alunos/as abrangidos pelo Decreto-Lei n.º

54/2018 e os seus resultados. Estas perceções serão conhecidas através da análise estatística dos dados recolhidos com as perguntas fechadas dos questionários e análise de conteúdo das respostas às perguntas de carácter aberto, que nos permitirão compreender melhor quais os desafios que ainda se colocam aos/às docentes do ensino profissional quanto à igualdade de oportunidades e à inclusão de todos/as os/as alunos/as independentemente das dificuldades individuais e específicas de cada um.

No momento de submissão do presente documento, ainda não se encontra reunida uma amostra significativa de respondentes pelo que é, ainda, muito precoce poder aferir resultados, no entanto, pode desde já antever-se que algumas das dificuldades sentidas pelos/as docentes na aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018 se centram na falta de condições das escolas para fazer face ao número de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; a escassez de recursos humanos, ainda mais especificamente de recursos humanos com formação em educação especial, comprometendo a sua capacidade de resposta às dificuldades sentidas pelos mesmos (Henriques, 2012); o excesso de burocracia associado a cada um dos casos dos/as alunos/as; as dificuldades na elaboração de adaptações curriculares significativas em áreas técnicas muito específicas que podem colocar em causa a própria certificação profissional são outras questões avançadas por estes/as docentes, pelo que alguns dos inquiridos referem que existe uma grande generalização com este Decreto-Lei, mas também alguma falta de adequação aos cursos profissionais, embora o diploma contemple estas escolas profissionais. Neste sentido, podemos, tal como defende Reis (2012), desde já presumir que possa ser necessária também uma reestruturação na formação académica dos/as professores/as no sentido de proporcionar conhecimentos de novas estratégias pedagógicas que lhes possibilitem desenvolverem competências de organização e planeamento interdisciplinar assim como no que toca às adaptações curriculares de acordo com as especificidades das diferentes áreas técnicas.

A Educação Inclusiva pressupõe que o/a aluno/a aprenda participando, fazendo parte, mais do que a presença física, sentindo-se parte da escola e ao grupo onde está inserido, havendo acesso académico partilhado com os pares, procurando atingir-se o objetivo primordial que se prende com o desenvolvimento global dos alunos na sua diversidade (Sanchez&Teodoro, 2007). A educação inclusiva é, portanto, um caminho único e individual a percorrer por cada escola, eliminando barreiras/obstáculos à participação de todos, para que os seus alunos se sintam cada vez mais integrados, aceites e bem-vindos na mesma e na sua dinâmica escolar (De la Puente, 2008). É também fundamental que haja uma modificação de cultura de pensar e falar na diversidade, adequando-se documentos reguladores da escola, rotinas e práticas quotidianas, combatendo-se o isolamento profissional e potenciando-se o trabalho colaborativo, a troca de ideias, conhecimentos, experiências e recursos assim como a abertura à comunidade (De la Puente, 2008).

Educação inclusiva trata-se, portanto, de um conceito e um processo complexo que implica mudanças nas políticas, nos serviços sociais e na comunidade (Tessaro et. al., 2005) e nas quais os professores/as e formadores/as assumem um papel preponderante, assim justifica-se a relevância do estudo que estamos a desenvolver, uma vez que as suas perceções sobre o trabalho desenvolvido, as suas dificuldades e sugestões de melhoria, a partir da sua experiência e avaliação do que se tem feito nos últimos cinco anos devem ser tidas em atenção tendo em vista uma maior eficácia futura do objetivado pelo Decreto-Lei n.º54/2018.

Palavras-chave: educação inclusiva; medidas; avaliação; percepção dos professores

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.). Tornar a educação inclusiva. P. 11-24. Brasília : UNESCO.
- Bardin, L. (2002). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Coutinho, C. (2021). Manual de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina.
- De la Puente, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación, 20 (1), 13-31.
- Glat, R., Pletsch, M. & Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Santa Maria, 32 (2), 343-356.
- Henriques, J. (2012). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1o Ciclo. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Hill, M.&Hill. A. (2000). Investigação por questionário. Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2017). Perfil os Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (pp. 1-24)
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República. I Série. 129 (2018-07-06). 2918-2928.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

- Reis, S. (2012). Educação Inclusiva - Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular nas turmas de educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Salamanca (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.
- Tessaro, N., Waricoda, A., Bolonheis, R. & Rosa, A. (2005). Inclusão Escolar: Visão De Alunos Sem Necessidades Educativas Especiais. Psicologia Escolar e Educacional, 9 (1), 105-115.

Cenário de aprendizagem sobre alimentação: identidade e tradição numa perspetiva de inclusão

Ana Filipa Oliveira

Escola Superior de Educação do IPSantarém

Ana Rita Fragoso

Escola Superior de Educação do IPSantarém

Claudia Alexandra Martins

Escola Superior de Educação do IPSantarém

Maria Nazaré Coutinho

Escola Superior de Educação do IPSantarém

Contextualização da temática e linhas orientadoras

Este trabalho, em formato de pôster, apresenta um cenário de aprendizagem criado numa perspetiva de educação inclusiva. O cenário de aprendizagem, designado “Alimentação: identidade e tradição numa perspetiva de inclusão”, surgiu da necessidade de ensinar alunos, com necessidades específicas, que frequentam um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) a alimentarem-se de forma saudável. Aborda a temática da alimentação saudável de modo a contribuir para a redução da obesidade infantil. A World Health Organization (WHO, 2019) indica que é um dos problemas de saúde contemporâneos mais relevantes a nível mundial. A European Association for the Study of Obesity (EASO, 2015) alerta que Portugal, a par de Espanha, Itália e das ilhas de Malta, Sicília, Gibraltar e Creta, possui níveis de excesso de peso e de obesidade superiores a 30% entre as crianças com 7 a 11 anos. A má alimentação é um comportamento que se pode agravar em crianças e jovens com necessidades específicas (Oliveira et al, 2022). No entanto, há estudos que mostram que os hábitos alimentares dessa população podem modificar-se através de intervenções focadas nas boas práticas alimentares (Boné et al., 2015).

Importa, pois, conhecer os hábitos alimentares distintos e experiências culturais próprias de cada aluno com necessidades específicas, que são característicos da sua identidade pessoal. Por essa razão, partimos das suas rotinas alimentares no seio familiar. O cenário visa que os alunos que frequentam o CAA sejam autónomos na preparação das próprias refeições, desde a seleção, à compra e à confeção dos alimentos, desenvolvendo a sua autonomia e outras competências. Esta premissa vai ao encontro do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), no que se refere

à área de competências bem-estar, saúde e ambiente, adotando comportamentos promotores da saúde e bem-estar, relativamente aos hábitos da vida diária na alimentação e nas relações com o ambiente e a sociedade. Outra área de competências contemplada é a de desenvolvimento pessoal e a autonomia do aluno, porque procura que desenvolva confiança em si, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões. Esta área de competências é relevante porque este cenário dirige-se a alunos com problemáticas diversificadas, que usufruem de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, nomeadamente medidas adicionais, que necessitam prioritariamente de desenvolver a sua autonomia. A área de competências de informação e comunicação também foi considerada, uma vez, que as tarefas pretendem ser motivadoras, facilitadoras, inclusivas, abrangentes e diversificadas.

Tivemos ainda como objetivo, impulsionar uma cultura de partilha na comunidade educativa, trazendo para a escola o património gastronómico local e vivências pessoais, destes alunos, incentivando a colaboração entre si para construir o seu conhecimento, sendo agentes ativos na sua aprendizagem, tendo o docente um papel de orientação constante e permanente.

Caracterização da comunidade educativa

Este cenário será concretizado através de um projeto piloto a ser implementado numa Escola Básica e Secundária, situada num Território de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo o seu intuito a promoção da autonomia e da transição para a vida quotidiana. Pretende-se aplicar este cenário num grupo de 27 alunos, que frequentam o CAA, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, constituindo um grupo heterogéneo, ao nível da escolaridade, especificidades de aprendizagem e saúde, usufruindo de medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente medidas adicionais. Por essas razões, possuem um currículo próprio e adaptado às suas necessidades. Alguns alunos, ainda não adquiriram a competência da leitura e escrita, realizando apenas uma leitura de cariz funcional, aplicável às rotinas diárias devido às suas problemáticas. No trabalho desenvolvido com estes alunos as tarefas serão realizadas em pequenos grupos, com supervisão, orientação e intervenção das assistentes operacionais e dos docentes afetos ao CAA.

Objetivos de aprendizagem

Na definição das competências e objetivos, foi tido em conta o PASEO (Martins et al., 2017), e o descrito nas alíneas c), d) e k) do artigo 2º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, que remete para a especificidade curricular destes alunos. Estes possuem adaptações significativas aos seus objetivos de aprendizagem, como resposta às suas características e necessidades individuais, por apresentarem ritmos e tipos de aprendizagem muito distintos. Assim, atendendo ao público-alvo foram tidos em consideração os seguintes objetivos gerais a desenvolver: a) respeitar a diversidade humana e cultural; b) adotar

comportamentos saudáveis; c) utilizar instrumentos diversos; d) desenvolver competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; e) transformar a informação em conhecimento e f) desenvolver projetos promotores de responsabilidade e autonomia. No enquadramento dos objetivos gerais, anteriormente referidos, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: 1) reconhecer o património alimentar local; 2) confeccionar refeições; 3) sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de uma alimentação saudável; 4) comunicar os resultados nos canais digitais da comunidade educativa; 5) utilizar ferramentas digitais para recolha e produção de dados e informação; 6) pesquisar informação pertinente; 7) recolher informação no meio familiar, envolvendo a família no processo de aprendizagem; 8) aplicar os conhecimentos adquiridos na transição para a vida diária; 9) deslocar-se no meio de forma responsável e autónoma; 10) manusear equipamentos, seguindo normas de segurança; 11) aplicar os conteúdos nas diferentes disciplinas e contextos e 12) analisar os resultados.

No desenvolvimento do cenário de aprendizagem, os alunos realizarão a sua autoavaliação utilizando um Google Forms® constituído por smiles, através da leitura de imagens, tendo em conta critérios como a autonomia, a aplicação das aprendizagens, o cumprimento das regras, a participação e o interesse. O produto final alcançado será a concepção de um e-book colaborativo de receitas saudáveis, que será publicado nas redes sociais do agrupamento, para dar visibilidade às tarefas realizadas pelos alunos no decorrer do projeto, com a finalidade de promover o trabalho desenvolvido e avaliar as competências de informação e comunicação que adquiriram. O impacto deste cenário, decorrerá da divulgação das tarefas realizadas, uma vez, que o e-book será publicado na newsletter do agrupamento, no blogue da biblioteca escolar e impresso um poster para afixar em vários pontos do agrupamento, projetando assim, o trabalho destes alunos e contribuindo para elevar da sua autoestima, gosto por novas aprendizagens e maior inclusão na comunidade educativa. Pretende-se que este e-book seja um recurso promotor de mais autonomia, permitindo que os alunos confeccionem as suas próprias refeições saudáveis, no seio familiar, contribuindo para a sua transição para a vida ativa.

Cenário de aprendizagem

O cenário será concretizado através da aprendizagem baseada em projetos, pelo ao seu caráter transversal e interdisciplinar. A aprendizagem por projeto é a abordagem que melhor se enquadra nos objetivos e público-alvo do cenário de aprendizagem a desenvolver. O foco interdisciplinar deste tipo de abordagem, proporciona uma aprendizagem efetiva e funcional, aplicada a diferentes contextos.

Num contexto educativo cada vez mais dinâmico, no qual o aluno é o principal protagonista no processo de ensino e aprendizagem, segundo Bacich e Moran (2017, pp.14-24), recorre-se a metodologias ativas que visem promover a aprendizagem, a criatividade, o

espírito crítico e reflexivo, a cooperação entre pares, a autonomia, a tomada de decisão e o desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas com o uso de dispositivos digitais.

Bacich e Moran (2017, pp.60-64), referem que as metodologias baseadas em projetos implicam a realização de tarefas, com vista a relacionar as várias disciplinas, promovendo o pensamento crítico e criativo, assim como, evidenciar a existência de diversas soluções para alcançar os mesmos resultados. Na abordagem por projetos, é promovida a discussão, dado feedback e são avaliados os progressos pelos pares, ajustando-se as etapas do projeto às necessidades efetivas. Deve-se ter, também, em consideração os elementos fundamentais desta abordagem, apresentados pelo Buck Institute for Education (2019): questão desafiante; questionamento sustentado; autenticidade; voz e escolha dos alunos; reflexão; crítica e revisão; e produto público.

Figueiroa e Monteiro (2018, pp.29-30), consideram que os espaços de aprendizagem, condicionam a forma como o professor ensina e o aluno aprende. Por essa razão, o espaço deve permitir o fácil acesso ao professor, de todos os alunos, assim como, possibilitar a adaptação e alteração às atividades, transformando-o num espaço flexível, inspirador, motivador e funcional. Tendo em conta estas linhas orientadoras, o ambiente de aprendizagem onde irá ser implementado este projeto é um espaço já existente e que integra algumas dimensões e princípios de um ambiente educativo inovador. Este espaço foi reconstruído em conformidade com os princípios destes ambientes. Para a concretização deste cenário foram definidas as tarefas a desenvolver com os alunos, apresentadas na tabela seguinte (Tabela 1). Essas tarefas serão apresentadas através de um guião genérico, disponibilizado em formatos de comunicação aumentativa e alternativa. Para concretizar as tarefas, os alunos deverão movimentar-se pelos espaços, de acordo com a sequência de tarefas apresentadas no guião digital, dispondo das ferramentas necessárias ao desempenho da sua atividade e de um guião associado a cada área de trabalho.

Tabela 1. Tarefas a realizar pelos alunos, em áreas específicas do ambiente educativo, no cenário de aprendizagem “Alimentação: identidade e tradição numa perspetiva de inclusão”

Áreas do ambiente educativo inovador	Tarefas
Apresentar	Analisar o guião do projeto e das tarefas a desenvolver, em formato digital, com apoio e orientação do professor.
Investigar	Recolher informação, individualmente, no seio de cada família de receitas de pratos tradicionais;
	Pesquisar em pequenos grupos e em vários suportes, informação sobre a alimentação saudável e a dieta mediterrânica.

Áreas do ambiente educativo Inovador	Tarefas
Interagir	Partilhar nos grupos as receitas recolhidas junto das famílias;
	Escolher, em pequeno grupo, as receitas, mais saudáveis, tendo em conta a roda dos alimentos e a dieta mediterrânica;
	Selecionar, em grupo, uma receita para confeccionar.
Desenvolver	Registrar, no Word®, através do narrador de voz, em pequenos grupos, os ingredientes e quantidades;
	Construir, a lista de compras, com fotografias tiradas e legendadas pelos alunos, em suporte digital;
	Comprar no supermercado, em pequenos grupos, os ingredientes definidos na lista de compras (atividade outdoor);
	Efetuar o pagamento das compras realizadas e verificar o numerário restituído.
Criar	Confeccionar as receitas, com o apoio de um familiar, que será convidado para vir à escola;
	Registrar em suporte fotográfico os ingredientes e a confeção das receitas, passo a passo;
	Criar, em pequenos grupos, imagens, utilizando alimentos recortados, para utilizar como capa do e-book;
	Criar, em grande grupo, um e-book de receitas saudáveis.
Partilhar	Divulgar o e-book através das redes sociais do Agrupamento;
	Apresentar e partilhar o e-book com as famílias e a comunidade envolvente.

Conclusão e Reflexão

Com a concretização deste cenário de aprendizagem, pretende-se que os alunos sejam mais autónomos, adquiram mais capacidades de usar recursos digitais e apliquem as aprendizagens em diferentes contextos, contribuindo assim, para a sua vida pós escola.

De acordo com o previsto na Declaração de Salamanca (1994), a escola deve responder às necessidades dos alunos, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma escola para todos. Assim, este cenário revela-se bastante inclusivo e pode ser adaptado a várias faixas etárias e anos de escolaridade. As tarefas propostas são flexíveis e podem ser estruturadas tendo em conta as características dos alunos a que se destinam. Salienta-se o importante papel do professor na procura de recursos motivadores, que mobilizem estes alunos a ser agentes ativos da sua aprendizagem, construindo o seu conhecimento. O professor terá sempre um papel de orientador,

motivador e supervisor, porque nem todos os alunos possuem a autonomia necessária à realização das tarefas, devido às suas características individuais.

Como possíveis constrangimentos, a climatização e o isolamento do espaço, são variáveis ambientais que podem prejudicar a concretização das tarefas, de acordo com as características dos ambientes educativos inovadores. Acrescenta-se que o sucesso das tarefas também está dependente do comportamento dos alunos, porque nem sempre são cooperantes. No entanto, os seus ritmos de aprendizagem devem ser respeitados porque cada aluno tem especificidades. O projeto global será divulgado na escola e em plataformas digitais, assim como, na comunidade, com apresentação do e-book de receitas saudáveis que os alunos poderão utilizar, autonomamente, no seio familiar, para confeccionar as suas refeições.

Palavras-chave: Alimentação; Aprendizagem Ativa; Autonomia; Inclusão; Interdisciplinaridade.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., & Moran, J. (2017). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Penso Editora
- Boné, M. A., Bonito, J., & Caldeira, V. (2015). Capacitação de crianças com dificuldades intelectuais para boas práticas alimentares. *HOLOS*, 3, 212-237.
- Buck Institute for Education. (2019). Gold Standard PBL: Essential project design elements. PBLWorks. Buck Institute for Education. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- European Association for the Study of Obesity (EASO) (2015). International obesity task force. EU platform briefing paper. International Association for the Study of Obesity.
- Figueiroa, A. & Monteiro, A. (2018). Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o Séc.XXI. Whitebooks.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carilho, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Oliveira, B. V. de, & Machado, J. F. (2022). Avaliação da alimentação de crianças com deficiência. *Revista Multidisciplinar da Saúde*, 4(4), 34-46. <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaMultiSaude/article/download/1956/1707/>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-cb-80b17a-4c94-4351-84b3-597aab492c9b>

World Health Organization (WHO) (2019). Mapping the health system response to childhood obesity in the WHO European Region. An overview and country perspectives. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/401176/Childhood-obesity-web.pdf

Dislexia – percursos de leitura e intervenção

Paula Cristina Ferreira
ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

Maria Fernanda Estrela
Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

O presente resumo tem como foco a apresentação de um percurso de intervenção em contexto de apoio psicopedagógico a alunos com dislexia. Pretendem-se apresentar estratégias psicopedagógicas bem como materiais de intervenção que sirvam de exemplo para prestar um serviço adequado e especializado aos alunos com dislexia.

Num primeiro momento, expõe-se brevemente o conceito de dislexia para, de seguida, se apresentar uma proposta de percurso de intervenção que surge, empiricamente, da experiência de apoio psicopedagógico em contexto escolar.

Considera-se o conceito de dislexia adotado pela Associação Internacional de Dislexia (2002) por ser fruto de consenso e discussão alargada, a saber: dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica que se caracteriza por dificuldades na decifração, compreensão e fluência leitoras e por problemas ortográficos e de ativação de vocabulário.

Ao entender a dislexia como uma perturbação específica de aprendizagem que se manifesta grandemente numa leitura deficiente com fortes repercussões na compreensão do texto, importa de igual modo expor e compreender que a competência fonológica da língua, para promover a decifração, deve ser trabalhada através de atividades de consciência fonológica (silábica, fonémica e intrassilábica). Importa também o desenvolvimento dos quatro níveis de compreensão leitora (Viana & Ribeiro, 2014). São eles: a compreensão literal (reconhecimento da informação textual explícita), a reorganização (consolidação ou reordenação das ideias do texto), a compreensão inferencial (dedução de informação a partir de indícios textuais) e a compreensão crítica (formulação de juízos pessoais a partir do texto). Devem estes níveis ser alvo de intervenção aquando das sessões de apoio, e em contexto de sala de aula pelos diferentes professores das diferentes disciplinas ainda que ajustando as práticas.

Vários são os investigadores que defendem um programa de intervenção multis sensorial (Oliveira, 2018; Cruz, 2009, Shaiwitz, 2016). Defendem o recurso ao desenvolvi-

mento da competência leitora e, em simultâneo, às atividades diversas de psicomotricidade relacionadas com a orientação (espacial e temporal); a percepção (visual e auditiva), a memória, a motricidade (fina e global), o esquema corporal e a lateralidade na medida em que a psicomotricidade é relevante para o percurso de intervenção pois integra a função cognitiva, motora e linguística promovendo o movimento e ação do sujeito.

Para este contexto de atuação específico, intervenção a alunos com dislexia, propõe-se nesta comunicação um Percurso de Leitura e Intervenção (PLI) que relacione e articule de modo estreito os dois eixos: promoção da leitura (decifração e compreensão) com as áreas instrumentais para envolvimento ativo e promoção das diversas competências da criança/jovem com dislexia (Shaiwytz, 2016).

O PLI, em sessão de apoio psicopedagógico, fora da sala de aula, que se propõe tem dois momentos distintos, mas complementares: num primeiro momento, deve o professor criar atividades diversificadas, que estimulem várias áreas instrumentais e em particular aquelas em que o aluno revela um parco desempenho, de acordo com o diagnóstico e referência efetuados. As áreas instrumentais (desenvolvidas ou emergentes) funcionam como um alicerce à aquisição e desenvolvimento da competência da leitura e devem por esse motivo ser exercitadas. Depois, segue-se o momento em que promove as áreas académicas relacionadas com a leitura, a expressão oral e a escrita.

O foco é a promoção da compreensão leitora uma vez que é esse o handicap da pessoa com dislexia, todavia, as práticas de oralidade (expressão e compreensão) e de escrita também podem, e devem, ser exploradas dada a relação estreita que estabelecem com a leitura. As atividades implementadas, que se apresentarão, foram previamente testadas, e pretende-se que sirvam de leitmotiv à criação de outras estratégias estimulantes e de impacto positivo no campo da intervenção em dislexia.

Para além das características individuais que cada pessoa com dislexia possui, seja ela estudante ou não, os estudos indicam que o envolvimento ativo (Tough, 2013) bem como o esforço e a determinação agilizam as competências. (Dweck, 2018; Duckworth, 2016; Ferreira, Alves, Barbeiro, 2021).

Uma outra dimensão a considerar neste contexto de apoio psicopedagógico e intervenção à dislexia é a relevância do mindset de crescimento, ou mente aberta, flexível, que deve acontecer e se deve promover no perfil destes estudantes, uma vez que frequentemente são pessoas com baixa autoestima. (Ferreira, Barbeiro, Alves, 2021). A mente aberta em todos os indivíduos, e com dislexia também, impulsiona à ação, à conquista de (pequenos) sucessos, à flexibilidade e aceitação de feedback construtivo para superação de dificuldades. Por esse motivo os professores, educadores e famílias destes alunos,

todos os intervenientes da ação educativa, devem promover a mente aberta, previsto inclusivamente no documento normativo das escolas portuguesas do Ensino Básico e Secundário, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017). Neste âmbito, segundo Camacho et al, 2022, a mente aberta é relevante para que a motivação, a autorregulação e a auto-eficácia sejam impulsionadoras de maior persistência em tarefas e desafios para aprender a dominar algo ainda novo ou não conquistado.

Num contexto escolar que se deseja inclusivo, para além do desenvolvimento das competências cognitivas importam também as competências não cognitivas (Tough, 2013; Ferreira, Barbeiro, Alves, 2021) que acompanharão o sujeito ao longo da vida. Ferreira (2022:46) reforça a importância em transformar a escola atual numa “uma escola de aprendizagem de descoberta do saber”, onde todos os intervenientes e, em particular os alunos aprendem a otimizar as suas competências com persistência e ação, o que vai ao encontro de Dehaene (2018), que afirma que os quatros pilares da aprendizagem (atenção, retorno ao erro, envolvimento ativo e consolidação) devem constituir o foco de um percurso escolar desde a tenra idade.

Várias são as abordagens e perspectivas no que concerne a intervenção em alunos com dislexia, porém com base em Dehaene (2018), Cruz (2009), Shaiwitz (2016), o PLI que se propõe pressupõe, por um lado, uma abordagem diversa, multidimensional, durante uma hora de apoio psicopedagógico, idealmente duas, com um professor especializado (Estrela, 2009) para promoção não só da fluência e compreensão leitoras, mas também do mindset de crescimento e habilidades psicomotoras, o que vai ao encontro dos decretos-lei n.º 54 e 55 de 2018. Importa referir dois aspetos: primeiro, o professor de apoio especializado deve adotar uma atitude flexível e constantemente ajustada ao desempenho do aluno. Os materiais e estratégias planificadas podem ter de ser reformuladas no momento do apoio, pois o desempenho do aluno poderá exigir essa hábil adequação; segundo, deverá articular-se o apoio com a diferenciação pedagógica em sala de aula.

Por último, tal como referem Caldas e Rato (2020), o cérebro, devido à sua plasticidade, adapta-se ao que faz mais, ao que mais pratica e “vive”, o que equivale a dizer que um percurso de intervenção em dislexia, estruturado, sistemático, ajustado à criança terá certamente os seus frutos, na medida em que o foco (Goleman, 2019) não se perde, mas conquista-se.

Palavras-chave: dislexia; percurso de leitura e intervenção; apoio psicopedagógico

Referências bibliográficas

Caldas, A., & Rato, J. (2020). Neuromitos. Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro. Contraponto.

- Camacho, A.; Alves, R.; Silva, M.; Ferreira, P.; Correia, N.; Daniel, J. (2023). The impact of combining SRSD instruction with a brief growth mindset intervention on sixth graders' writing motivation and performance. Elsevier. *Contemporary Educational Psychology*. Volume 72, January 2023, 102127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102127>.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.
- Dweck, C. (2018). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Estrela, F. (2009). *A Inter-Relação Dislexia Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/756>.
- Goleman, D. (2019). *Foco, o motor oculto da excelência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Ferreira, p. (2022). *Mindset de crescimento e a educação inclusiva*. Mangas, C.; Sousa, J. (coords.). *Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias*. (pp.45-56). Edições Almedina, S.A.
- Ferreira, P. C., Alves, R., & Barbeiro, L. F. (2021). *A inteligência, a determinação e a produção escrita*. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 376-388). UMinho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação.
- Ferreira, P., Barbeiro, L., & Alves, R. (2021). *A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?*. *Indagatio Didáctica*.13(2). Pp.25-42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.2509>.
- Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J. ;Carrillo, J. ;Silva, L.; Encarnação, M.; Horta,

- M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S.. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. MEC/DGE. <https://dge.mec.pt/>.
- Oliveira, A. (2018). Intervenção multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem na leitura do 2.º ano. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor]. ESE, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Shaiwytz, S. (2016). *Overcoming Dyslexia – A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. Vintage Books.
- Tough, P. (2013). *Educar para o futuro*. Clube do Autor.
- Viana, L.; Ribeiro, I. (coords). (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

Inclusión invertida: Experiencias desde un título universitario de formación para personas con discapacidad intelectual

Thais Pousada

Grupo de investigación TALIONIS - CITIC. - Universidade da Coruña

Ana Laura Villar

Programa Espazo Compar5do. Universidade da Coruña

Claudia Suárez

Programa Espazo Compar5do. Universidade da Coruña

Lorena Pena

Programa Espazo Compar5do. Universidade da Coruña

Alba Vila

Programa Espazo Compar5do. Universidade da Coruña

Introducción:

La presencia del estudiantado y profesorado con algún tipo de discapacidad en las instituciones universitarias se ha ido incrementando en los últimos 5 años, debido a mejoras en accesibilidad (física y cognitiva), los recursos disponibles (personales y materiales de apoyo) y el aumento de acciones de sensibilización. Este crecimiento es mayor en la enseñanza universitaria a distancia que en la presencial (Fundación Universia, 2021). A pesar de ello, se siguen encontrando trabas para la completa inclusión, y las propias personas con discapacidad siguen percibiendo situaciones de discriminación en el ámbito de la educación superior. Además, se observan diferencias en el nivel de estudios alcanzados en comparación con jóvenes sin discapacidad de edades similares. Esta realidad condiciona negativamente sus posibilidades para la inclusión laboral (Díaz Garolera et al., 2019).

Por otra parte, se destaca que, de todas las personas con discapacidad que cursan estudios universitarios, solo el 11% se corresponde con el tipo intelectual (Fundación Universia, 2021). Esta situación puede parecer evidente ya que la propia comunidad universitaria considera necesario adaptar los materiales utilizados en las clases, pero no debe ser así en el ajuste de los criterios de evaluación y cualificación (Garabal-Barbeira et al., 2018). Por ello, las personas con discapacidad cognitiva ven todavía más limitadas sus

posibilidades de acceso y permanencia en la universidad debido a estos condicionantes.

Para intentar reducir esta brecha, diferentes instituciones sin ánimo de lucro, como la Fundación ONCE, empiezan a promover acciones que facilitan la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en la educación superior. Es el caso del Programa Unidiversidad, que ha permitido a 30 universidades españolas la ejecución de títulos propios para la formación de este grupo de estudiantes (Fundación ONCE, 2022).

El programa Espazo Compartido (EC) es, precisamente, uno de esos títulos, impulsado y gestionado por la Universidade da Coruña (UDC) que promueve la formación en competencias y habilidades personales, sociales y laborales de personas jóvenes con discapacidad intelectual con una perspectiva inclusiva (Universidade da Coruña, 2018).

No obstante, para cambiar la percepción de los estudiantes sin discapacidad y la aceptación de una situación diferente en términos de normalidad, se considera que no es suficiente con estas acciones. Así, desde el EC se han propuesto diferentes iniciativas con los objetivos de: promover espacios reales de inclusión universitaria, fomentar el trabajo colaborativo e intercambio de experiencias y sensibilizar a toda la comunidad de la UDC (estudiantado, docentes y personal administrativo) sobre la necesidad de incluir la diversidad en su máxima expresión.

Metodología:

EC es un proyecto que surgió en el año 2013, con el apoyo de la UDC y de su Consello Social, constituyéndose como título propio desde el curso 2017/2018. El programa se estructura como una formación académica de dos cursos, con un total de 72 ETCS (1800 horas). De estos, 47 corresponden a las asignaturas teóricas, 14 ETCS a talleres de formación complementaria y 11 de formación práctica (divididos en los dos años). Actualmente, es uno de los beneficiarios del Programa Unidiversidad de la Fundación ONCE.

La formación teórica es impartida por profesoras contratadas con titulaciones afines a las materias del programa existiendo, además, una colaboración con docentes propios de la UDC, de los departamentos de psicología aplicada, educación, ciencias de la salud y empresa. Estos no solo facilitan la inclusión del alumnado de EC en sus aulas de grado y máster, sino que también imparten talleres de formación complementaria. Algunos de estos workshops son ofrecidos por profesionales del mundo empresarial y de organizaciones del tercer sector.

Las prácticas formativas (con una carga de 11 ETCS) se realizan en un entorno laboral real, al final de cada curso académico. Estas suponen el primer contacto profesional del alumnado y permiten su participación íntegra en las tareas laborales encomendadas,

consolidando sus capacidades para asumir nuevos compromisos, gestión y solución de problemas.

Los/as estudiantes reciben una calificación de todas las asignaturas del programa y, superadas todas ellas, reciben un certificado de su finalización en este título propio.

Además de las actividades académicas, todos los cursos se proponen experiencias inclusivas con estudiantes de grados y master universitarios, así como de extensión universitaria, que complementan su formación y que se integran dentro del calendario académico.

Resultados:

Desde su inicio, son cinco las promociones que han pasado por el programa, con un total de 65 estudiantes implicados. El nivel de participación en la vida y comunidad universitaria se ha visto incrementado cada curso, y han podido realizar actividades lectivas y extracurriculares en las facultades de Ciencias de la Educación, de Economía y Empresa y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (ETS), el centro actual en el que se imparte el programa. El hecho de compartir estos espacios con estudiantes de otras titulaciones de grado y máster de la UDC facilita su participación, inclusión y sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria.

Se describen y presentan, a continuación, las actividades de inclusión inversa que se han realizado en el marco de Espazo Compartido, y que implica a su alumnado y

- Grupo de personas voluntarias del título EC: Desde el curso 2020/2021 se establece una convocatoria para que estudiantado de la UDC, docentes y personal de administración y servicios puedan ser voluntarios/as en el desarrollo de diferentes actividades del programa. Entre estas acciones se destacan la tutorización o ayuda en el estudio a los estudiantes con discapacidad intelectual (para preparar exámenes o trabajos de las asignaturas), la colaboración en el desarrollo de actividades lúdicas, el acompañamiento puntual en algunos desplazamientos o el apoyo con la presencia en redes sociales. Su participación es certificada posteriormente por la Oficina de Voluntariado y Cooperación de la UDC, con el correspondiente reconocimiento de créditos de libre elección (1,5 ETCS). En total, ya han participado 46 personas en esta bolsa de voluntariado.
- Beca en Espazo Compartido: El servicio de estudiantes de la UDC convoca cada curso becas propias de colaboración en departamentos y servicios universitarios a los que pueden optar cualquier alumno/a matriculado/a en titulaciones oficiales. Una de estas becas se vincula a Espazo Compartido. La persona que resulta ad-

judicataria se incorpora para colaborar en el equipo de trabajo desde noviembre hasta mayo de un curso académico y realiza actividades de apoyo logístico y gestión de la documentación del título. Entre otras tareas, el/la estudiante becario/a en EC realiza una búsqueda y filtro de posibles ofertas laborales para el alumnado y personas egresadas del programa, elabora documentos informativos sobre diferentes opciones de formación y empleabilidad que pueden elegir una vez concluyan el título propio, realiza itinerarios específicos de inserción laboral que serán trabajados en el aula y participa en otras actividades que se promueven entre el alumnado que ayudan a mejorar su autonomía.

- Prácticas curriculares de estudiantes de titulaciones oficiales de grado: Al igual que en el caso anterior, en todos los cursos se ofrecen plazas para que los/as estudiantes de titulaciones de grado puedan completar su formación realizando prácticas curriculares en EC y participando en todas sus actividades. En este caso, se trata de los grados en Educación Social, Primaria y Secundaria, en Logopedia y en Terapia Ocupacional, realizándose una tutorización por parte de las profesoras de EC y una coordinación con el equipo docente de la facultad de origen. Estas experiencias prácticas han derivado, posteriormente, en la elaboración de Trabajos Fin de Grado vinculados a diferentes aspectos del programa.
- Aula abierta: Esta iniciativa se implementa por primera vez en el curso 2022/2023. En este caso, se ha valorado la idoneidad de que estudiantes de otras titulaciones puedan asistir a una sesión formativa en el aula de Espacio Compartido. Para ello, se han elegido las asignaturas de Habilidades Emocionales, Matemáticas Aplicadas y Comunicación Asertiva. El estudiantado interesado contacta con las docentes del programa y se les asigna un día para que puedan acudir y participar activamente en las clases. Esto ya ha motivado el propio interés de dichos/as estudiantes en formar parte del grupo de voluntariado o en realizar sus prácticas curriculares vinculadas a EC.
- Organización y desarrollo de jornadas y eventos: En este caso, el propio alumnado de Espacio Compartido es el que decide, planifica y ejecuta jornadas formativas o eventos de interés dirigidos al resto de la comunidad universitaria. Se trata de actividades puntuales en las que proponen la temática, seleccionan a los ponentes y se encargan de algunas cuestiones logísticas de las mismas. Los eventos suelen coincidir con fechas señaladas como jornadas de bienvenida y clausura del curso o el día de la discapacidad.

El nivel de satisfacción general, implicación y percepción sobre la experiencia vivida han sido elevados para todos los participantes, tanto en el caso del estudian-

tado de EC, como del resto de comunidad universitaria (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios).

Conclusión:

Todas estas acciones se pueden agrupar bajo el concepto de inclusión inversa, ya que parten de un título formativo de personas con discapacidad intelectual hacia el resto de agentes que conforman la comunidad y vida universitaria en la UDC. Además, no solo cumplen una función de sensibilización, sino también permiten que el estudiantado de EC complemente su formación en habilidades personales y sociales, dándoles la oportunidad de toma de decisiones y haciéndolos protagonistas de su experiencia vital universitaria.

Palabras-chave: **inclusión educativa; enseñanza universitaria; discapacidad intelectual; comunidad universitaria.**

Referências bibliográficas:

Díaz Garolera, G., Pallisera, M., Fullana Noell, J., Vilà Suñé, M., Puyalto, C., Castro Belmonte, M., & Rey, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad. In Universidad de Girona (Ed.), Educación y compromiso social (pp. 38–49).

Fundación ONCE. (2022). Programas Universidad y Discapacidad | Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. <https://www.fundaciononce.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad>. Recuperado el 15 de enero de 2023.

Fundación Universia. (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. www.fundacionuniversia.net. Recuperado el 15 de enero de 2023.

Garabal-Barbeira, J., Pousada García, T., Espinosa Breen, P. C., & Saleta Canosa, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181–198. <https://doi.org/doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>.

Universidade da Coruña. (2018). Programa Espazo Compartido. <https://www.udc.es/es/cufie/ADI/EspazoCompartido/>. Recuperado el 15 de enero de 2023.

Diferencias de género en emociones y metas académicas en el contexto de la formación profesional

Sabela Pérez-Martín

Universidade de Vigo, Grupo de Estudos en Traballo Social: Inves5gación e Transferencia (GETS-IT)

Breogán Riobóo-Lois

Universidade de Vigo, Grupo de Estudos en Traballo Social: Inves5gación e Transferencia (GETS-IT). FPU20/06120 - (Ministerio de Universidades de España)

1. Introducción

Los nuevos paradigmas educativos adaptados a la realidad social contemporánea colocan al aprendizaje autorregulado como garantía de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación supone un factor fundamental en el proceso de autorregulación del aprendizaje repercutiendo directamente en el rendimiento académico, considerándose uno de los mejores pronósticos del ajuste escolar logrado por el alumnado. Dos factores fundamentales que influyen en la motivación académica son el establecimiento de metas y las emociones académicas que experimenta el estudiantado. Esta investigación pretende poner en valor a importancia de estos factores en el éxito académico y analizar el impacto de género en el desarrollo de los mismos en alumnado perteneciente a diferentes ciclos de Formación Profesional en centros educativos de Galicia.

1.1 El aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo que consiste en el establecimiento de objetivos por parte del alumnado con la finalidad de monitorizar, regular y controlar su motivación, comportamiento y cognición para alcanzarlos. Este constructo de aprendizaje proporciona a las personas la capacidad de adaptar sus actuaciones y metas a los resultados deseados ajustándose a posibles cambios de contexto en el que se desarrolla este proceso (Hernández, 2015). Según el modelo cíclico de Zimmerman (2000), la autorregulación se divide fundamentalmente en tres fases en las que tienen lugar una serie de procesos y subprocesos relacionados intrínsecamente entre sí, fluctuando entorno a cuatro áreas, la cognitiva, la afectivo-emocional, la conductual y la contextual (Nuñez et al., 2006).

La fase previa o de planificación antecede a la realización de tareas y procesos desarrollados durante el aprendizaje y está fuertemente condicionada tanto por los conocimientos y estrategias cognitivas, como por las expectativas y creencias motivacionales.

Estos tres elementos, el metacognitivo, el cognitivo y el afectivo, interactúan entre sí e influyen en la planificación del aprendizaje (Rodríguez, 2009).

La segunda fase de la autorregulación, denominada de control volitivo o de realización, contempla los procesos y estrategias que favorecen a las/os discentes focalizar la atención en la tarea de aprendizaje mejorando su realización y evitando los distractores que pueden alterar el objetivo propuesto (Núñez y t al., 2006). Esta fase es clave ya que en ella se produce la ejecución de la tarea y el alumnado tiene que asegurar unos niveles de motivación elevados para lograr los objetivos propuestos, modificando sus acciones para reconducir posibles errores (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Finalmente, la tercera fase de la autorregulación, denominada la de valoración o autorreflexión, incorpora los procesos de evaluación y descripciones de los resultados obtenidos, así como las reacciones ante los mismos (Rodríguez, 2009).

1.2. La motivación

Núñez (2009) define la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de una determinada conducta, siendo sus principales indicadores motivacionales el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción, la atención y perseverar ante una actividad o tarea. La motivación actúa facilitando la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico del alumnado a través de un análisis más profundo de la información (Suárez y Fernández, 2004). Según Pintrich y De Groot (1990) se pueden distinguir tres componentes básicos dentro de la motivación académica, el componente de valor, el de expectativa y la esfera emocional y afectiva. Estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas y para que la motivación se produzca es preciso que exista un equilibrio entre las mismas.

Las variables de metas académicas y las emociones están incluidas en el componente de valor y en el componente afectivo respectivamente y han suscitado especial interés en el campo de estudio del éxito académico. Las metas académicas constituyen una de las variables más importantes desde el punto de vista motivacional para explicar las diferentes razones por la que el estudiantado se implica en las tareas y actividades de aprendizaje (Ruíz-Estevan et al., 2018). Numerosos estudios demuestran la enorme influencia que ejerce la implementación de metas académicas en el éxito académico (Suárez y Suárez, 2019). Por otra parte, las emociones académicas también tienen una gran influencia en el aprendizaje y el rendimiento académico en relación con la motivación del alumnado (Pelch, 2018).

1.3. El género

El concepto de género surge en los años 70 en el contexto de la crítica feminista para explicar, desde una nueva perspectiva, las diferencias entre mujeres y hombres sobre

las que se justificó la discriminación de género al largo de la historia (Lagarde, 1998). El término género se refiere a como la sociedad define el que es un hombre y una mujer, por lo tanto, es una construcción social y cultural cambiante al largo del tiempo y de cultura a cultura. Esta construcción social atribuye distintos roles, normas y oportunidades a hombres y mujeres dando lugar a la desigualdad y discriminación de género (Valcárcel, 1994).

En investigaciones precedentes, se detectaron diferencias significativas con respecto al género en el establecimiento de metas académicas, siendo las mujeres más proclives a establecer metas de aprendizaje ligadas a una orientación motivacional intrínseca, al contrario que los hombres que persiguen metas de autoensalzamiento del ego y de evitación de la tarea que corresponden a la motivación (Hernández, 2015; Ruíz-Esteban et al. 2018; Suárez et al. 2016; Suárez y Suárez, 2019). Igualmente se encuentran diferencias con respecto a las emociones ante el estudio (Gelabert y Muntaner-Mas, 2017; Sánchez-Rosas, 2010, 2012). Además, las mujeres suelen presentar mayor tensión en ansiedad, tanto ante los exámenes como durante su exposición pública en las aulas (Sánchez-Rosas, 2010; Gelabert y Muntaner-Mas, 2017) afirman que los hombres presentan de manera significativa valores superiores en emociones positivas como el placer o disfrute académico con respecto a las mujeres que experimentan con más asiduidad emociones negativas como la vergüenza.

Estas diferencias, además de depender de factores personales, son determinadas los por los estereotipos de género establecidos por la sociedad patriarcal que establecen diferentes roles atribuidos a mujeres y hombres, como por ejemplo su mayor contacto con la vida emocional y su expresión abierta (Graña, 2008; Sánchez-Rosas, 2013).

2.Objetivos de la investigación

El objetivo central de esta investigación es analizar la posible existencia de diferencias significativas en las emociones de ansiedad y disfrute experimentado por y metas académicas del alumnado de Formación Profesional en Galicia en función de su género. Los objetivos específicos marcados son analizar la existencia de diferencias significativas en función del género en la ansiedad y en el disfrute experimentado por el alumnado y examinar si existen diferencias significativas en función del género en las metas académicas tales como las de aprendizaje, rendimiento, derrota y evitación.

3.Metodología

El presente estudio es no experimental, de interrogación y de campo; la técnica utilizada para extraer la información necesaria para su posterior análisis fue la encuesta y los instrumentos que se aplicaron el Cuestionario de datos sociodemográficos y académicos que recoge datos del alumnado y el cuestionario Archivement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun et al., 2011), con una escala tipo Likert de cinco puntos, que mide las emo-

ciones de disfrute y ansiedad durante el proceso de estudio. Con respecto a la recogida de datos para calcular el tipo de metas académicas se utilizaron las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria (EEMA-VS; Suárez y Fernández, 2011) que permiten medir una serie de estrategias de autorregulación de tipo afectivo-motivacional. La muestra de población seleccionada fueron 111 alumnas y alumnos de ciclos medios y superiores de formación profesional en Galicia, de distintos centros y localizaciones.

Los datos recabados en este estudio han sido únicamente utilizados para su tratamiento estadístico, respetando la confidencialidad de las personas entrevistadas según lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La información extraída de estos datos fue debidamente custodiada durante la realización del estudio, asegurando su anonimato a través del uso de códigos y todas las garantías éticas propias de estos estudios conforme al Código Deontológico del Consejo General de Trabajo Social (2010).

4.Resultados

Después del análisis de los datos recogidos podemos determinar que no existen diferencias significativas entre las variables de las metas de aproximación ($p=.38$), de aprendizaje ($p=.06$) (tendencia) y de evitación ($p=.06$) entre las mujeres y los hombres de la muestra ya que los resultados del análisis indican que la probabilidad de ocurrencia asociada el valor de $t(p)$ es mayor de .05. Tampoco se encuentran diferencias notables entre la emoción de entusiasmo durante lo estudio ($p=.23$) en relación con el género ya que el valor (p) es mayor la .05. Contrariamente, existe una diferencia significativa en relación con el género de la muestra analizada en la variable de las metas de derrota ($p=.002$) siendo esta mayor en las mujeres que nos hombres.

Sin embargo, existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres con respecto a variable de ansiedad durante lo estudio ($p=.02$). Los datos muestran que en esta variable se obtuvo un valor (p) menor la .05 lo que evidencia la influencia del género en la manifestación de ansiedad académica, prevaleciendo esta manifestación en las mujeres con respecto a los hombres. Contrariamente, se puede comprobar que a partir de los datos recogidos en relación con la emoción de disfrute durante lo estudio ($p=.23$), no existen diferencias apreciables a cerca de esta variable en relación con el género.

5.Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación no se corresponden con los de otros estudios similares en los que se concluye que los hombres tienen una tendencia hacia las metas de autoensalzamiento y evitación de la tarea mientras que las mujeres se decantan más por el establecimiento de metas de aprendizaje (Hernández, 2015; Ruíz-Esteban et al., 2018;

Suárez et al., 2016; Suárez y Suárez, 2019;). Con respeto a las metas de autoderrota, en el estudio de Suárez y colaboradoras (2016), no se detectaron diferencias significativas con respecto al género en contraposición con los resultados de esta investigación que determina que mujeres de la muestra presentan unas metas orientadas hacia derrota en más medida que los hombres de la muestra.

No obstante, la evidencia acumulada indica que las mujeres experimentan mayor ansiedad ante el estudio, como indican estudios similares (Gelabert y Muntaner-Mas, 2017; Sánchez-Rosas, 2011). Además, las mujeres suelen presentar mayor tensión y ansiedad, tanto ante los exámenes como durante su exposición pública en las aulas (Sánchez-Rosas, 2011). Con respecto a la emoción del disfrute en contextos académicos, los resultados no se encuentran en concordancia con las afirmaciones que sostienen otras investigaciones que apuntan a la existencia de una diferencia significativa relativa al género. Gelabert y Muntaner-Mas (2017) afirman que los hombres presentan de manera significativa valores superiores en emociones positivas como el placer o disfrute académico con respecto a las mujeres que experimentan con más asiduidad emociones negativas como la vergüenza. Estas diferencias, además de depender de factores personales, pueden estar determinadas por los estereotipos de género establecidos por la sociedad que realiza una atribución diferenciada de roles a mujeres y hombres como, por ejemplo, su mayor contacto con la vida emocional y su expresión abierta (Graña., 2008; Sánchez-Rosas, 2013).

Palavras-chave: aprendizaje autorregulado; género; motivación; Formación Profesional.

6. Referencias.

- Comisión Deontológica, (2012). Código deontológico de Trabajo Social. Consejo General de Trabajo Social.
- Gelabert, C. y Muntaner-Mas, L. (2017). Estrés académico y emociones académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior*, 4 (1), 1-7.
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género, *Praxis*, 12, 77-86.
- Hernández, L. (coord.). (2015). Autorregulación académica. Instituto Universitario Anglo Español.
- Lagarde, M. (1998). Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. *Puntos de encuentro*.

- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, del 06 de diciembre de 2018, 119788 a 119857. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad del Minho. 41-67.
- Núñez, J., Solano, P., González.Pienda, J. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado cómo medio y meta de la educación. Revista de él psicólogo. 27 (3), 139-146.
- Panadero, Y. y Alonso -Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. Anales de Psicología, 30 (2), 450-462.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, La., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48.
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotios and teheir implications fuere student success in STEM. International Journal of STEM Education, 5 (33), 1-15.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Y.S.Lo. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de la Coruña.
- Ruíz-Estevan, C., Méndez, I. y Díaz-Herrero, La. (2018). Evolución de las metas académicas en función de él sexo y la edad y su influencia en él rendimiento académico en adolescentes murcianos. Educatio Siglo XXI, 36 (3), 319-332.
- Sánchez-Rosas, J. (enero, 2010). Las emociones académicas, más allá de la ansiedad ante los exámenes. Aportes de la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro. Congreso Panamericano de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Sánchez-Rosas, J. (enero,2012). Diferencias de género en metas de logro y ansiedad ante los exámenes. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en

Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de él MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Sanchez-Rosas, J. (enero, 2013). Diferencias de género y situacional en ansiedad. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de él MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Suárez, J.M. y Fernández, La.P. (2004). Aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. UNED Ediciones.

Suárez, S. y Suárez, J.M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función de él género, los estilos parentales y él rendimiento en estudiantes de secundaria. Revista Complutense de Educación, 30 (1), 167-184.

Valcárcel, L. (1994). El concepto de igualdad. Ed. Pablo Iglesias.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, 13-39. Academic Press.

Comunicação Acessível: Educação para a diversidade e inclusão em projetos no ensino profissional

Nuno Brito

Este artigo tem como principal objetivo a apresentação de um estudo de caso (Yin, 1994) aplicado à área da educação (Coutinho & Chaves, 2002), em particular ao ensino profissional. Tendo em conta as especificidades do currículo deste tipo de abordagem educacional, pela sua estrutura, carga horária, metodologia e modelo pedagógico, as escolas profissionais adotam muitas vezes o trabalho de projeto como meio de integrar conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento de competências profissionais significativas para os perfis de saída dos futuros profissionais. Na esteira dos escritos de Paulo Freire sobre educação e desenvolvimento, integramos este projeto na perspetiva de encontrar respostas consubstanciadas em processos de co-criação, em articulação entre a escola e a comunidade.

O presente estudo de caso recai sobre um trabalho de projeto de carácter interdisciplinar, com início em dezembro de 2022, envolvendo 22 alunos do segundo ano do curso de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade, da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – Delegação de Lisboa. Todos os anos letivos, a escola estabelece um tema, segundo o qual os professores e os alunos desenvolvem atividades de educação formal. No ano letivo de 2022-2023, estabeleceu-se a vida e obra de Paula Rego como mote.

Desta forma, os alunos envolvidos no projeto visitaram, em setembro, o museu Casa das Histórias, em Cascais.

No âmbito da Disciplina de Marketing, da área técnica, e das disciplinas de TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação), Português, Inglês, História da Cultura e das Artes e, também, de Integração, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver atividades integradas num calendário organizadas segundo a lógica de projeto interdisciplinar, com o propósito de desenvolver aprendizagens significativas, assumindo a educação para a cidadania como elemento transversal.

Pediu-se aos alunos que refletissem sobre a forma como pessoas cegas ou de baixa visão poderão ter acesso à obra de Paula Rego, na área das artes visuais, e que serviu de ponto de partida para o projeto. Desta forma, lançámos o tema da inclusão e sobre o acesso à cultura de públicos específicos. Este exercício inicial passou por refletir acerca

dos processos que muitas vezes excluem e marginalizam estas pessoas que, tal como os normovisuais, são igualmente cidadãos.

Relativamente à disciplina de Marketing (organizada em Unidades de Formação de Curta Duração), os conteúdos aplicados foram os de marketing social, marketing digital e de marketing de serviços, em articulação com TIC, que desenvolveu matérias sobre programação, UX-UI (User Experience e User Interface Design), com o objetivo de criar um produto digital que encontrasse soluções para apoiar o serviço museológico, com vista a tornar a visita mais inclusiva para aqueles públicos com deficiência visual.

Em parceria com organizações da comunidade como a empresa Locus Acesso, a associação Acesso Cultura e a Associação Bengala Mágica, a escola promoveu palestras e workshops com a participação dos alunos, no sentido de obter mais informação sobre as necessidades daqueles públicos e sobre temas como a audiodescrição, usabilidade de dispositivos eletrónicos para cegos e pessoas de baixa visão.

Os alunos tiveram sessões específicas sobre como fazer audiodescrição e como esta poderá constituir uma forma de tradução aplicada aos média, espetáculos e artes visuais para pessoas cegas e de baixa visão. Segundo Elisa Perego (2020, p. 58) como citado em Perego (2019), "Audio description (AD) is another form of accessible audiovisual translation that enables blind and visually impaired patrons to access and understand products that make sense through a visual component alone or in combination with other semiotic channels". Desta forma, assumimos a aplicação para o telemóvel como a solução ideal, para dar a conhecer a obra da pintora Paula Rego, de forma inclusiva a todo o tipo de públicos com ou sem deficiência visual.

O passo seguinte foi a tentativa de fazer a audiodescrição de obras da artista, com o propósito de as incluírem nas suas soluções para telemóvel, a partir da gravação de audiogramas com as suas próprias vozes. A audiodescrição pode, na nossa opinião, incluir através da mediação, por produtos digitais, públicos normalmente impossibilitados à fruição e ao acesso a bens culturais.

"It transforms what's visual in something verbal, thus opening more possibilities of access to culture and to information, contributing to social, cultural and school inclusion. In addition to benefiting the visually impaired, audio description also increases knowledge of the intellectually impaired, the elderly, people with attention deficit disorder as well as autism, and dyslexia, among others." (Motta, 2018, p.2)

Desta forma, o projeto resultou em vários produtos, a partir das propostas dos alunos, havendo, ainda, possibilidade de desenvolver temas específicos da sua área de for-

mação profissional, através da aprendizagem baseada em problemas, enfatizada pelo trabalho de equipa.

Em suma, o projeto “Incluir + Paula Rego”, desenvolvido pelos alunos do curso de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade, da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, compreendeu vários agentes e intervenientes da comunidade, no sentido de criar respostas efetivas para um problema que é estrutural e que encontrou neste caso um esboço para possíveis respostas válidas, que se consubstanciam nos seguintes pontos:

- a) Reforçar o papel das escolas profissionais como agente de desenvolvimento social e comunitário;
- b) Envolver os alunos em projetos no sentido de encontrar soluções para os problemas identificados e que afetam a comunidade;
- c) Desenvolver aprendizagens e integrar conhecimentos que facilitem o desenvolvimento da identidade profissional, através de projetos interdisciplinares;
- d) Educar para a diversidade e inclusão;
- e) Desenvolver o sentido de cidadania.

Palavras-chave: Educação; Literacia para os média; Mediação; Comunicação Acessível

Referências bibliográficas

- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1), pp.221-224. CIED Universidade do Minho
- Motta, Livia. (2018). Audio Description at School: Opening Paths to Reading the World. Universidade Juíz de Fora, <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/audio-description-at-school.pdf>
- Perego, Elisa. (2020). *Accessible Communication: A Cross-country Journey*. Frank and Timme
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and method*. New York: Sage Publications

Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Recursos e Dificuldades da Família e de Professoras

Eliza Silva

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil (FFCLRP-USP)

Maria Catarina Grande

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Luciana Carla Elias

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil (FFCLRP-USP)

A educação inclusiva tem como princípio universal que todos os alunos devem aprender juntos, em escolas regulares, independentemente das diferenças (Unesco, 1994). No Brasil, tem-se a modalidade de ensino Educação Especial, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo a educação de alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino (Brasil, 1996, 2008). Portanto, o termo “Inclusão Educacional” tem sentido amplo, político e social, enquanto o termo “Educação Especial” demarca a modalidade de educação. É importante sublinhar que a educação inclusiva implica uma mudança da perspectiva educacional, devendo atingir todos os elementos escolares (Unesco, 1994; Brasil, 2008). Assim, alunos, família, professores, gestores e outros profissionais envolvidos devem ter uma ação conjunta, o que constitui um importante recurso. A literatura indica a importância da relação família-escola para a inclusão educacional, através de uma valorização e participação ativa dos pais/responsáveis. Assim, esta parceria família-escola é um fator de suma importância para o sucesso da inclusão (Brasil, 2008; Garcia, Cia & Capellini, 2022). Porém, o contexto da educação inclusiva enfrenta uma série de desafios em termos de estruturação, relações sociais, aplicação de leis e políticas públicas (Borges & Cia, 2020; Rahme, Ferreira & Neves, 2019; Carvalho, 2019). Nesse cenário, são relevantes os estudos que busquem compreender o processo de inclusão educacional de forma integral e na perspectiva de diferentes atores envolvidos, buscando entender, além das dificuldades vivenciadas, os recursos que esses atores encontram para o enfrentamento das adversidades (Bronfenbrenner, 2011; Lisboa & Koller, 2011; Masten, 2018).

O presente estudo teve como objetivo verificar como decorreu o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, identificando recursos e dificuldades, de acordo com responsáveis e professores.

Trata-se de um estudo qualitativo, de corte transversal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 42 responsáveis e 34 professoras de 44 alunos com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados em escolas regulares da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais (Brasil). Os dados foram analisados com auxílio do software Iramuteq e a técnica de análise de conteúdo temática.

Obtiveram-se cinco classes na análise das entrevistas dos responsáveis: Contexto familiar, recursos e dificuldades dos pais; Relações com a escola, Participação na escola, Dificuldades dos filhos, Percurso do diagnóstico e acompanhamentos; e cinco classes na análise das entrevistas das professoras: Entendimento do Processo de Inclusão, Relação escola-família, Dificuldades no processo de inclusão, Práticas das professoras dentro da sala de aula e Desenvolvimento do aluno.

Quanto a entrevista com os responsáveis, na Classe 1 “Contexto familiar, recursos e dificuldades dos pais”, eles falaram sobre o contexto e as relações familiares, no cotidiano de casa e em situações que envolviam o aspecto escolar e educacional, assim, falaram como prestam apoio aos filhos e sobre sentimentos de sobrecarga e dificuldades. Na Classe 2 “Relações com a escola”, os pais falaram da relação aluno-escola, em que avaliaram, de forma geral, que os filhos se sentem bem e incluídos, e que consideram ter uma relação satisfatória com a escola. Na Classe 3 “Participação na escola”, os pais falaram mais especificamente das situações que envolvem a família e a escola, em que eles se colocaram como participativos e presentes, destacando uma boa comunicação. Na Classe 4 “Dificuldades dos filhos”, foram relatadas as dificuldades dos filhos, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem e o que o pais fazem para conseguir auxiliar, da mesma forma das dificuldades que enfrentam diante desse processo. Na Classe 5 “Percurso do diagnóstico e acompanhamentos”, os responsáveis falaram especificamente sobre o percurso do diagnóstico e como descobriram a deficiência do filho, além dos acompanhamentos realizados no momento.

Quanto a entrevista com as professoras, na Classe 1 “Entendimento do Processo de Inclusão”, as professoras falaram sobre o entendimento que elas têm sobre o processo de inclusão, o qual perpassa a ideia de que incluir está além de apenas inserir o aluno com deficiência em sala regular, sendo necessário que seja feito a mais para que ele possa se desenvolver e realmente ser incluído. Na Classe 2 “Relação escola-família”, as professoras relataram sobre a relação que elas e toda equipe escolar tem com as famílias, em que há famílias que são presentes e conseguem prestar o apoio necessário, por outro lado, há famílias que não são presentes e não ajudam os filhos. Na classe 3 “Dificuldades no processo de inclusão”, as professoras trouxeram relatos sobre as maiores dificuldades vivenciadas no processo de inclusão dos seus alunos, as quais envolvem principalmente

a falta investimentos estruturais, problemas do dia a dia, como dar atenção igualmente para o aluno com deficiência e para o restante da turma, conciliar atividades mais individualizadas e a falta de um professor de apoio. , Na classe 4 “Práticas das professoras dentro da sala de aula”, foram mencionadas as práticas que as professoras utilizam em sua vivência cotidiana dentro de sala de aula, o que contempla os recursos utilizados, como as atividades específicas, individualizadas e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, além do uso de atividades em grupos e com pares. Por fim, na classe 5 “Desenvolvimento do aluno”, as professoras relataram as principais dificuldades acadêmicas dos filhos, além das evoluções que os alunos tiveram ao longo do trabalho conjunto professor-aluno.

Tais classes compreendem temas relativos às percepções dos participantes. Responsáveis apontaram dificuldades quanto a prestar apoio aos filhos diante das adversidades escolares e, como recurso, o apoio na relação com a escola. As professoras apontaram dificuldades cotidianas no processo de inclusão e problemáticas na parceria família-escola. Foi encontrada ainda uma relação assíncrona entre família-escola, em que as famílias percebem uma relação positiva e a escola aponta dificuldades. Através deste estudo foi possível compreender a percepção de responsáveis e professoras, em que processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual envolve tanto as relações familiares pessoais como as relações intrínsecas ao ambiente escolar e a relação escola- família (Bronfenbrenner, 2011; Garcia, 2013; Dessen & Polonia, 2007, Matos & Mendes, 2015; Borges & Cia, 2022). Assim, foi ainda possível prover indicadores de aspectos do processo de inclusão de forma a subsidiar intervenções nesse contexto. O estudo se faz importante, pois permitiu identificar recursos e dificuldades, equacionando possibilidades de intervenção junto dessas famílias e desses professores, para assim estabelecer conclusões frutíferas que levem ao entendimento do que seria a inclusão de alunos com deficiência – tema amplamente estudado, mas que ainda enfrenta críticos problemas de execução prática e divergências entre o que está estabelecido nas diretrizes educacionais.

Dada a importância de se levantar as dificuldades, podem ser pensadas intervenções neste contexto, através de ações diretamente desenvolvidas em ambiente escolar que possam beneficiar alunos, professores e família. Destaca-se a formação continuada de professores, que também abarque a questão escola-família (Garcia, Cia & Capellini, 2022; Borges & Cia, 2022). Intervenções com famílias, buscando aproximação, formação e conscientização (Christovam & Cia, 2016) e o trabalho com alunos, com e sem deficiências, em que um caminho pode ser o desenvolvimento de competências socioemocionais (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Além do mais, as intervenções também devem ser sempre abarcadas por leis e políticas públicas, a nível de macrosistema, trazendo transformações duradouras aos microsistemas família e escola (Bronfenbrenner, 2011).

Palavras-chave: inclusão educacional; deficiência intelectual; pais; professores, escola

Referências bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (2011) Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP.
- Borges, L., & Cia, F. (2022). Intervenção com profissionais de pré-escolas: concepção sobre famílias de alunos público-alvo da educação especial. *Educação: Teoria e Prática*, 32(65).
- Borges L., Cia, F. (2020). Colaboração das famílias no contexto da inclusão: concepção dos professores após programa de intervenção. *Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, 10(12), 325-341.
- Carvalho, R. (2019). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. (13ª ed). Mediação.
- Christovam, A., & Cia, F. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, 1(1), 133-146. <https://doi.org/10.5902/1984686X13441>
- Garcia, R. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119.
- Garcia, L., Cia, F., & Capellini, V. (2022). A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. *Revista Educação Especial*, e41-1.
- Lisboa, C. & Koller, S. (2011). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em: Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Masten, A. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory and Review*, 10(1), 12-31. doi: <http://dx.doi.org>

Matos, S., & Mendes, E. (2015). Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 9-22.

Rahme, M., Ferreira, C., & Neves, L. (2019). Sobre Educação, Política e Singularidade. *Educação & Realidade*, 44(1), 1-13.

Rosin-Pinola, A., Del Prette, Z., Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256. 10.1590/S1413-65382007000200007

Unesco (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Unesco.

As Comunidades de Aprendizagem como proposta para a inclusão social e académica de todos

Ana Sofia Clemente Gonçalves

Universidade Lusófona/CeiED

Atualmente, as comunidades educativas, nacionais e internacionais, encontram-se espedalhadas com um potencial de multiculturalismo, social, económico, linguístico e académico, acrescido do conflito advindo da heterogeneidade existente nas escolas. Torna-se, pois, importante que o aluno tome consciência do seu lugar e do seu papel na escola, através do diálogo cooperativo, diferenciado, igualitário e colaborativo, para com o Outro, na Comunidade Educativa à qual pertence. Destaca-se a premência do respeito para com a diferença, não apenas aceitando-a, como preferencialmente, saber lidar com ela.

Sendo a Educação um direito universal (ONU, 1948), hoje, acreditamos que à escola foi atribuída a função de ensinar e de preparar cidadãos para a vida com o Outro, em Comunidade. O grande desafio, inerente à terminologia atualmente utilizada – Inclusão, palavra entrada no léxico internacional - prende-se com a eficácia na operacionalização do ensino para todos, com e sem necessidades educativas especiais (agora, específicas, segundo o DL n.º 54/2018). Apesar desta nova nomenclatura, e das diretrizes dadas pela UNESCO, desde a Declaração de Salamanca (1994), a legislação portuguesa, em vigor, DL n.º 54/2018, complementado com o DL n.º 55/2018, reflete a Educação Inclusiva, sendo um direito de e para todos, e a readequação de formatos, com vista ao desenvolvimento de competências académicas, potencializadoras de autonomia, adaptação e desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Contudo, apesar de todas as demandas internacionais em epígrafe, é ainda perentória a plena eficácia dessas orientações mundiais, pelas assimetrias evidenciadas nos últimos relatórios da UNESCO (Global Entrepreneurship Monitor, 2021/2022).

Sabe-se que a Educação, acrescida de qualidade, na sua acessibilidade e prática plenas, reivindicada como Direito Humano, não abrange somente a necessidade normativa, mas principalmente, a envolvência do trabalho conjunto de todos os agentes educativos deste processo. Para tal, é imprescindível não apenas uma Educação, em que se exerça o direito de se ser aprendiz, mas, primordialmente, a oportunidade de serem exercidas a igualdade e equidade social e académicas, nos deveres e direitos, garantidos e invocados pela UNESCO.

Como atender às exigências de uma escola inclusiva se não se prontificam reajustar

metodologias, dinâmicas e estratégias diferenciadas pedagogicamente, atendendo às necessidades de todos os que dela fazem parte? A Inclusão terá de deixar de ser apenas uma crescente tendência invocada e desejada, para se aplicar como um direito humano (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Pretende-se passar do sonho (Rodrigues, 2018) para a efetiva operacionalização do direito fundamental de qualquer um (Abbas, 2016), com ou sem incapacidades. Idealiza-se a construção de "(...) uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com as famílias e com a Comunidade (...)" (Direção Geral de Educação, site das Comunidades de Aprendizagem).

Neste sentido, torna-se imperioso que todos aprendam juntos, independentemente das diferenças, estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a assegurar e validar um bom nível de Educação para Todos. Coloca-se aos sistemas educativos, a obrigatoriedade de praticar princípios que lidem com a diversidade, de forma que, através de saberes experienciados e partilhados, se torne possível projetar os alunos para o saber conviver, aprendendo. Inspirada na UNESCO (1994, 2019, 2020), cabe à Educação encontrar, não apenas um caminho reflexivo, acerca da sua contribuição na vida do Homem, como também corresponder às necessidades inerentes ao direito pela Diferença. Face às premissas de uma Educação democrática, são exigidas às escolas uma metodologia que se reja pelo compromisso a um "(...) processo que vise responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um." (DL n.º 54/2018, p.2919). Não esquecendo que, cada indivíduo como ser único, terá o seu perfil e ritmo de aprendizagem, os quais deverão ser respeitados por todos, de forma a conseguir "(...) responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos" (DL n.º 54/2018, p.2919), com o objetivo de alcançar o proposto pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017).

Desta forma, para que se consiga garantir "(...) a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e (...) a igualdade de oportunidades (...)" (DL55/2018, preâmbulo, p. 2928), propõe-se investigar a operacionalização das Ações Educativas de Sucesso, de uma Comunidade de Aprendizagem, projeto da Universidade de Barcelona, e corroborado pela rede portuguesa das Comunidades de Aprendizagem do Ministério da Educação, na sustentabilidade de uma verdadeira Educação Inclusiva.

Adota-se uma perspetiva de mixed methods research (Creswel, 2014), onde sejam validadas as metodologias qualitativa e quantitativa, num estudo de caso a um Agrupamento de Escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com uma população diversificada, com e sem incapacidade, desde o pré-escolar ao 3º CEB. A par de uma revisão bibliográfica, como também da análise de textos normativos do Agrupamento, propõe-se realizar entrevistas semiestruturadas, com respetivos guiões a docentes e direção, complementadas com observações diretas de sessões de trabalhos com alunos, na forma participante e

não participante, sendo os respetivos dados registados em grelhas próprias. A seleção dos participantes será não aleatória, tendo em consideração a natureza e os objetivos do estudo. A dimensão empírica da investigação, ainda não em curso, será desenvolvida após consentimento da Direção Geral de Educação, da Direção do Agrupamento e dos Encarregados de Educação dos alunos selecionados.

O desafio proposto terá um impacto importante na demonstração das possibilidades e potencialidades oferecidas pela estrutura e dinâmica das Comunidades de Aprendizagem na dimensão da inclusão dos alunos. Pretende-se questionar e repensar sentidos e desafios inerentes ao conceito de Comunidade, interligando-o à Educação Inclusiva e à aprendizagem conjunta. Trata-se de articular a noção de Educação Inclusiva com as formas organizacionais das práticas das Comunidades de Aprendizagem se envolvem encarregados de educação, docentes, direções escolares e alunos, criando evidência de que aquela articulação é produtiva e vai além da mera intenção da sua realização.

Palavras-chave: Educação para todos; Escola Inclusiva; Comunidade de Aprendizagem; Ações Educativas de Sucesso

Referências bibliográficas

Abbas, F. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*. 7 (19), 48-52 Comunidades de aprendizagem em <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Decreto Lei nº.54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto Lei nº.55/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Global Entrepreneurship Monitor, 2021/2022). *Global Report Opportunity Amid Disruption* <https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=50900>

ONU, (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos Livro por Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017) https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Rodrigues, D. (2018). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. Revista Educação Inclusiva - Pró Inclusão, 9 (1), 7-8

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO

UNESCO, (2019), Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

UNESCO. (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/459-unesco>

(UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx>

Estratégias de ensino em contexto inclusivo nas Atividades de Tempos Livres: Relato de experiência com aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

Fernanda Silva¹

Associação Cavalos Amigos

Milena Morais

Prefeitura Municipal de Itanhaém / Universidade São Judas Tadeu

Renata Willig

Instituto Piaget de Almada

Maria Campos

Universidade de Coimbra

Contextualização da temática

O ato de brincar é um direito humano, uma ação inerente à criança, que proporciona muitas situações de aprendizagem em diferentes aspectos, tais como motor, social, cognitivo e afetivo (Carvalho, Lobo & Piva, 2022). Nesse sentido, as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças, uma vez que auxiliam na exploração do corpo, socialização, imaginação, criatividade, atenção, motricidade, linguagem e favorecem a aprendizagem significativa devido ao efeito motivante (Nascimento, 2021). Por isso é fundamental que os jogos sejam organizados de acordo com o perfil da criança, suas necessidades e preferências (Nascimento, 2021).

Porém, para crianças com deficiência, sobretudo com perturbação/transtorno do Espectro do Autismo (PEA/TEA), a ação de brincar representa um imenso desafio em razão dos déficits nas interações sociais, na comunicação e no desenvolvimento motor (Chicon, Oliveira, Santos & Sá, 2018). Neste sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, é essencial promover momentos e situações com acompanhamento docente. É, ainda, crucial considerar a interação das crianças com deficiência com seus pares, de modo que, um ambiente escolar inclusivo é benéfico tanto para as crianças com deficiência, quanto para as sem deficiência que a rodeiam, que convivem e aprendem a lidar com a diferença (Teles, 2016).

Além disso, o planejamento de estratégias diversificadas, assim como a participação de outros agentes dentro do ambiente escolar, são essenciais para facilitar o processo de

ensino e aprendizagem e promover Atividades de Tempos Livres (ATL). Estas proporcionam a vivência de atividades extracurriculares, como a participação dos estudantes em jogos e brincadeiras lúdicas. Por conseguinte, um ATL que ganha destaque na pesquisa de Chicon, Huber, Albiás, Sá e Estevão (2016) é a brinquedoteca. Esta é um espaço destinado ao brincar e à vivência de atividades lúdicas, o qual também se apresenta como um importante local de interação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço e tempo, sendo esta interação estimulada pela mediação dos educadores. Logo, este ambiente, caracterizado pelos variados estímulos materiais e diversidade humana, potencializa as práticas inclusivas (Chicon et al., 2016).

Dessa maneira, para o presente relato de experiência, considera-se os desafios no processo de aprendizagem de estudantes com PEA/TEA para a participação em jogos e brincadeiras lúdicas em contexto escolar inclusivo.

Objetivos

Identificar e descrever as estratégias de ensino utilizadas em ATL (Atividades de Tempos Livres) para a realização das atividades propostas de maneira equitativa.

Método

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, parte de Estudo de Caso. É um relato de experiência de uma docente, com a descrição do fenômeno brincar em contexto inclusivo, considerando um estudante com PEA/TEA.

A recolha de informações se deu por meio de registo de observação em diário de campo sobre as atividades desenvolvidas, estratégias de ensino utilizadas pela docente e as interações realizadas com um aluno com PEA/TEA em uma escola pública de Figueira da Foz, Portugal. O período compreendido entre 19 de setembro e 16 de dezembro de 2022, correspondente ao primeiro período letivo do aluno participante. Posteriormente, foi realizada uma análise destas informações por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O participante deste estudo é um estudante com PEA de 7 anos de idade, chamado João¹ matriculado no 2º ano do primeiro ciclo do Ensino Básico, que frequenta diariamente o serviço de ATL. ATL é um espaço educativo com atividades lúdicas e socioculturais, desenvolvido em uma sala dentro do ambiente escolar, em horário extracurricular. A sala é ampla (cerca de 40 m²) e possui muitos jogos e brinquedos disponíveis para uso livre, além de livros, mesas com cadeiras e materiais diversos de pintura e desenho. Neste ambiente, os alunos possuem armários e prateleiras para deixarem seus materiais enquanto brincam. Na sala há também um computador com acesso à internet para que os alunos

1. Nome fictício utilizado para manter o anonimato do participante

possam assistir a filmes.

João frequenta a sala com mais 25 alunos sem deficiência com idades entre 6 e 9 anos, que brincam com brinquedos e interagem nesta sala. As atividades são operacionalizadas com três auxiliares, dentre estas, uma docente que acompanha João.

Na rotina diária de atividades letivas, os alunos matriculados no ATL se dirigem até a sala específica deste serviço quando finalizam a aula e lá escolhem, espontaneamente, com o que brincar e com quem interagir. Desta forma, a problematização consiste no fato de João não brincar com brinquedos, nem interagir voluntariamente com os demais alunos, por isso, a docente o orienta em todos os encontros, com a intenção de incentivá-lo a explorar os brinquedos da sala e interagir com os demais alunos.

João gosta de andar livremente pela sala do ATL criando as histórias de seus personagens de faz de conta. Ele conta suas histórias enquanto caminha pela sala e, muitas vezes, as repete ao dizer a cada auxiliar e à docente. Este comportamento do João, caracteriza a repetitividade e perseverança no brincar da criança com autismo nas aulas de psicomotricidade (Falkenbach, Diesel & Oliveira, 2010). Porém, mesmo que o ATL seja considerado um espaço para o brincar livre, a docente utiliza, diariamente, estratégias para ampliar o repertório de experiências de João na sala e para que ele desenvolva sua interação com os outros alunos. Sendo assim, além das atividades livres que João realiza, são ainda efetuadas atividades guiadas/mediadas pela docente, por meio de intervenções com estratégias de ensino.

Resultados

A seguir estão apresentados os resultados da intervenção da docente com o estudante João durante seu tempo no ATL. Esta intervenção vai ao encontro do estudo de Chicon et al. (2016), o qual apresenta estratégias usadas nas intervenções dos professores/brinquedistas com os alunos com e sem deficiência em uma brinquedoteca.

A cada semana foi inserida uma nova atividade, de modo que a cada interação, era usada uma estratégia diferenciada a fim de estimular e potencializar a interação ocorrida entre João e os demais alunos do ATL. Estas estratégias foram elencadas em categorias, que resultaram da análise de conteúdo das informações extraídas do diário de campo: 1) explorar brinquedo/objeto: foram consideradas estratégias em que João interagia com um brinquedo ou objeto para brincar, fosse ele novidade ou já conhecido por João; 2) reforçar palavra-chave/conceito: eram usados termos que representavam a atividade que seria realizada; 3) executar instrução/dica verbal: as atividades eram realizadas a partir de instruções verbais da docente; 4) seguir modelo/demonstração: João observava a docente ou outro amigo a realizar a atividade, e então iniciava sua participação; 5) aprimorar

comunicação: a docente explicava e solicitava que João se pronunciasse ao interagir verbalmente com os demais alunos e auxiliares.

Na primeira semana de acompanhamento e intervenção da docente com João, foram inseridas as estratégias 1 e 2, uma vez que a docente usou de um conceito já conhecido por João, e o incentivou a explorar/manusear o brinquedo/objeto massinha de modelar. Na segunda semana, foram utilizadas as estratégias 2 e 4, ainda se considerando que a docente reforçou uma palavra-chave conhecida por João, “saltar”, e introduziu a demonstração para ele realizar o movimento solicitado.

Na semana 3, antes de introduzir a atividade, a docente utilizou as estratégias 3 e 5 para ajudar João na comunicação e a aprender a responder sim e não. Às vezes, João não respondia às perguntas, ou dava respostas incompletas à docente, por isso as respostas eram solicitadas durante as interações. Quando a docente perguntava, por exemplo, “quer brincar de bola?”, e ele não queria, respondia “brincar de outra coisa”, e continuava sua brincadeira de histórias dos seus personagens. Em seguida, a docente modificou as maneiras de interagir e repetiu a pergunta “quer brincar de bola?”, João respondeu “brincar de outra coisa”, e a docente inseriu a frase “não quero, quero brincar de outra coisa”, e ele repetiu. Com o passar dos dias a docente acrescentou sim ou não à pergunta: “Quer brincar de bola? sim ou não?” e então ele respondia com a resposta completa “não quero”. A mesma estratégia foi usada para as respostas afirmativas. Quando a docente perguntava, “quer brincar de bola?” e ele queria, respondia “tá bom”. A docente inseriu a resposta completa à pergunta “sim, quero”, ou “sim, vamos brincar de bola”, e João repetia a frase completa à pergunta. Por fim, também foi acrescentada a informação “sim ou não” à pergunta: “Quer brincar de bola? sim ou não?”, e ele dava a resposta completa, conforme seu desejo ou não de brincar do que foi sugerido.

A estratégia para desenvolver a comunicação do João demonstra a relevância do papel do professor com a criança com deficiência em ambiente inclusivo. Resultado semelhante foi identificado no estudo de Chicon et al. (2016), em que os autores identificaram que o olhar sensível do professor tem um papel fundamental para promover avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança, o que não aconteceria espontaneamente.

Além da estratégia de comunicação da terceira semana, foi introduzida a atividade chute à bola, e foram utilizadas as estratégias 1, 2 e 4, ao ser incentivado o uso de objeto, ser reforçado o conceito e seguir o modelo da maneira como o amigo chutava a bola com João, depois com outro amigo. Em outra interação com o chute à bola, João e a docente saíram da sala do ATL e foram à quadra da escola.

Na semana 4 foram utilizadas as estratégias 2, 3 e 4. A docente realizou comandos conhecidos por João, saltar dentro e fora do círculo desenhado no chão, o instruiu ver-

balmente como ele podia realizar, e demonstrou como ele devia saltar dentro e fora do círculo, a partir dos comandos. João também interagiu com alguns amigos na atividade.

Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) descreveram uma situação na qual um aluno com autismo brinca com os amigos nas aulas de psicomotricidade, a partir da iniciativa do professor. Isso se manifesta no presente estudo a partir da ação da docente na quinta semana, conforme descrito a seguir.

Na quinta semana, para o lançamento da bola, foram utilizadas as estratégias 2 e 4. Por incentivo da docente, João foi com ela, alguns amigos e com uma auxiliar do ATL a um espaço externo da escola. Um amigo e a auxiliar realizaram a atividade, lançando a bola com João.

Na semana 6, na semana do Halloween, foram usadas as estratégias 1, 2 e 4. João explorou uma máscara de abóbora confeccionada por uma amiga, e depois os alunos e João realizaram um desfile para apresentar suas fantasias de Halloween.

Na semana 7, a docente acrescentou mais estratégias de comunicação, além da atividade. Foram usadas as estratégias 4 e 5 para ajudá-lo a aprender os nomes dos amigos, auxiliares e docente, bem como se despedir dos amigos, auxiliares e a docente. Para ajudar João com os nomes, cada vez que algum amigo chegava próximo a João, a docente perguntava a ele o nome deste amigo. Nas primeiras interações João não respondia, mas a docente dizia o nome e ele repetia. Nos dias seguintes, quando a docente perguntava quem era, após ela dizer a primeira sílaba do nome do amigo, ele conseguia dizer o nome correto. Após repetir e perguntar a ele diversos dias seguidos os nomes dos amigos e das auxiliares, João responde corretamente os nomes, sem ajuda.

Para o auxílio na hora da despedida, e para que João compreenda que ele também irá embora, quando algum amigo coloca a mochila e a lancheira para ir embora, a docente diz a João, “diz tchau ao Pedro”, e João diz “tchau, Pedro”, e assim repete para outros amigos. Essa despedida também acontece quando o próprio João vai embora, sendo que a despedida é com as auxiliares e a docente.

Então, a atividade realizada na sétima semana foi o jogo com balão, em que foram usadas as estratégias 1, 2 e 4. João explorou o uso do balão, reforçando o conceito que ele já conhecia do balão, e a partir do momento em que os amigos começaram a interagir, lançando o balão para cima para João pegar, João seguiu o modelo, os colegas.

Na oitava semana, foram usadas as estratégias 1, 2, 3 e 4 na atividade banco de areia. Esta atividade foi realizada fora da sala do ATL, no banco de areia ao lado da quadra da

escola. Partindo do reforço da palavra-chave areia, João explorou o “objeto” com a docente, que o instruiu a mexer na areia e demonstrou possibilidades de brincar na areia. Na semana 9, as estratégias 1 e 4 foram usadas nas atividades de vida diária da pasta de atividades confeccionada por uma das auxiliares do ATL. João pôde explorar a pasta, foi orientado verbalmente pela docente e ele seguiu a demonstração dela.

Na semana 10, as estratégias 1, 2, 3 e 4 foram usadas na atividade no quadro branco. O quadro branco já era um conceito que foi reforçado, pois já era conhecido por João. Ele pôde explorar, escreveu seu nome conforme modelo da docente e após escrever, apagou letra por letra conforme instrução verbal dela. Ele também desenhava e interagiu com a docente conforme desenhava no quadro branco.

Na semana 11, foram usadas as estratégias 2 e 4 na atividade de “trenzinho”, em que os amigos andavam em fila com João no corredor em frente à sala do ATL. Eles formaram uma fila, reforçando o conceito que João conhecia da fila, e andaram com as mãos apoiadas nos ombros do amigo à sua frente, o que ajudou João a seguir o modelo dos amigos para realizar a brincadeira. Na semana 12 foram usadas as estratégias 2, 3 e 4 na atividade de deslocamento. A docente instruiu verbalmente João a se deslocar pela sala conforme diferentes comandos, bem como realizou demonstração para ele realizar em seguida.

Na última semana, a décima terceira, foram usadas as estratégias 1 e 4 nos jogos de precisão. João foi incentivado a interagir com o brinquedo de pescaria e seguiu o modelo do amigo, que jogou com ele e em outra interação, com a docente. Isso também ocorreu com o jogo pega varetas (mikado), em que João jogou com outra amiga.

Apesar de identificar que o brincar de João, na maioria das vezes foi com a docente, é possível afirmar que ele tem boas interações com seus pares. Assim, corroborando com Falkenbach, Diesel & Oliveira (2010), os quais apontaram que há interação entre o aluno com autismo e os colegas nas aulas de psicomotricidade.

Considerações finais

O acompanhamento da docente com o aluno com PEA promoveu o desenvolvimento de atividades como uso de cinco estratégias de ensino, as quais auxiliaram na aprendizagem destas atividades e interação do aluno com PEA, com outros alunos durante o primeiro período letivo do aluno no serviço do ATL. Desta forma, o brincar passou a acontecer em uma perspectiva mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Atividades Inclusivas; Estratégias

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Carvalho, R., Lobo, M., & Piva, S.. (2022). LUDOTECA: UM ESPAÇO PARA A LUDICIDADE. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 09–40. Recuperação de <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/5254>
- Chicon, J., Huber, L., Albiás, T., Sá, M., & Estevão, A. (2016). Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. *Movimento*, 22(1), 279-292.
- Chicon, J., Oliveira, I., Santos, R., & Sá, M. (2018). A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. *Movimento*, 24, 581-592.
- Falkenbach, A., Diesel, D., & Oliveira, L.(2010). O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 203-214.
- Nascimento, C. (2021). A criança com perturbação do espectro do autismo (PEA) e o jogo: um estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor*. 59p.
- Teles, S. (2016). A inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo: estudo de caso. *Dissertação de Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Instituto Superior de Educação e Ciências*. 138p.

Duas inflexões sobre os estudos do capacitismo no Brasil

Antônio Ferreira de Melo Júnior

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), Rio Grande do Norte

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Professor Associado III da UFRN, Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Fisioterapia. Secretário da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir os estudos sobre o capacitismo (*Ableism*) no Brasil por meio da explicitação de duas inflexões. Tal empreendimento justifica-se pela escassez de trabalhos sobre a temática, pelas implicações epistemológicas para o campo da Educação Especial Inclusiva e pela possibilidade de reflexão em torno da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Considerando o capacitismo como uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo específico de identidade pautada em determinado padrão corporal e assume a deficiência como o sinal de inferioridade humana (Campbell, 2009), é forçoso reconhecer que se trata de um conceito pertinente à história moderna e contemporânea, aplicável também às recepções feitas da cultura clássica, especialmente aos escritos aristotélicos e platônicos, porquanto aponta para os fundamentos das opressões que as pessoas com deficiência sofrem na sociedade, com suas peculiaridades históricas, espaciais e culturais. No entanto, a gênese dos principais estudos científicos remonta ao mundo anglófono da segunda metade do século XX.

A Segunda Guerra (1939-1945) trouxe à tona as origens sociais da deficiência devido ao número de mutilados no conflito bélico e reafirmou o compromisso com a democracia e com a atenção social aos grupos marginalizados desde o século XIX e segregados no momento da Queda do Liberalismo, permitindo que tais grupos combatessem a descrença nas constituições, o elogio aos fascismos e a eliminação banal das pessoas percebidas como diferentes (Arendt, 1999; Hobsbawm, 1991; Stiker, 2019; Tuner & Stagg, 2006). Assim é fundada a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), instituição que vai reunir os intelectuais com deficiência no Reino Unido que construirão o modelo social de deficiência, núcleo dos Estudos Sobre a Deficiência (*Disability Studies*). Tal modelo pode ser sintetizado nas seguintes propostas: 1) deficiência não é definida pela medicina, nem por um traço biológico, pois é uma construção social; 2) a compreensão científica sobre

o fenômeno da deficiência deve incluir a participação e a perspectiva das pessoas com deficiência (“Nada sobre nós sem nós”); e 3) a militância política e a luta por direitos constituem experiências fundantes da inteligibilidade, como ocorreu no processo produtivo da Lei dos Americanos com Deficiência (1990) (Charlton, 2002; Diniz, 2007; Goodley, 2011; Oliver, 1990).

Existiram pelo menos duas fases de Estudos Sobre a Deficiência e pelo menos três ondas de pensamento sobre a pessoa com deficiência na modernidade (médico, psicológico e social), de modo que os estudos sobre o capacitismo aparecem como uma terceira fase ou como uma quarta onda, intimamente ligada à terceira (Campbell, 2013). Tais estudos começaram por volta do ano 2000, cresceram com o choque entre culturas representado pelo ataque às Torres Gêmeas em Nova York e defendem a perspectiva relacional-cultural, de acordo com a qual a deficiência é produto das múltiplas relações sociais que formam uma matriz de causalidades capacitistas, envolvendo subjetividades, corporeidades e interações. É possível afirmar que os textos paradigmáticos dessa perspectiva são: *Contours of Ableism* (Campbell, 2009) e *Inciting Legal Fictions* (Campbell, 2001) que explicitam como o capacitismo emerge, se entranha e se esgarça na cultura ocidental, propondo uma visão crítica da legislação e da tecnologia; e *Faces of Intellectual Disability* (Carlson, 2009) e *Cognitive Ableism and Disability Studies* (Carlson, 2001) que explicita por meio de uma análise feminista a amplitude do capacitismo na definição da deficiência intelectual.

No Brasil, estudos contundentes sobre o tema em tela começam na década de 2010, destacando-se os textos de Anahi Guedes de Mello (2014; 2016) e de Adriana Dias (2013), incluído o trabalho no Comitê de Deficiência e Acessibilidade (2016). Basicamente, esses estudos apresentam a interseccionalidade como a ferramenta teórica-metodológica para explicitar o capacitismo, enfatizando o papel das mulheres, de modo que as questões de gênero e de normalidade comandam o estudo sobre a deficiência. A categoria deficiência está aí não só em relação, mas também submetida às demais categorias, mesmo que Campbell (2009) apareça como a referência precípua.

Assim sendo, torna-se necessário, tendo em vista o aprofundamento temático, efetuar movimentos de inflexão direcionados à discussão feita em território brasileiro. Serão explicitados dois movimentos: o primeiro trata-se de consideração sobre a leitura de Campbell (2009) a respeito de Aristóteles, notadamente a patologização do feminino; o segundo discute a estruturalidade da deficiência e sua relação com a teoria da interseccionalidade (Akotirene, 2018; Crenshaw, 1989; Collins, 2019), chamando a atenção para a relação entre colonialidade e deficiência. Desse modo, o artigo terá as seguintes partes, respectivamente: a cena brasileira do capacitismo; o lugar da patologização da mulher; e explorando a estruturalidade.

Síntese metodológica

O trabalho consiste em investigação de tipo qualitativo ao admitir múltiplas possibilidades do objeto investigado (McMillan, 2000). Em razão disso, o referencial teórico-metodológico é a desconstrução derridiana (Derrida, 1967a; 1967b). Derrida defende que o elemento agregador e determinante para as opressões culturais (etnocentrismo e imperialismo), de gênero (falocentrismo), corporal (corpo-normatividade) e deficiência (capacitismo, quase despercebido em sua obra) consiste no rebaixamento da escrita pela fala, como se a oralidade fosse original, verdadeira, pura e a escrita, totalmente oposta a isso, algo que remontaria à narrativa platônica. O logocentrismo, como veio a ser chamado, exige do pesquisador os seguintes procedimentos: análise do discurso voltada à identificação das escrituras canônicas e não-canônicas, caminhando pelas suas margens; compreensão dos rastros (*traces*) que ligam as escrituras, atentando para os seus processos produtivos e para as zonas de “fronteira”; e busca pelas diferenças (*différences*) entre os textos analisados, pois pressupõe-se a existência de uma cena de escritura, fluída e dentro da qual os termos passam a assumir significados ambíguos.

Principais resultados

Campbell (2009, p. 130-134) mostrou que a perspectiva aristotélica de que as mulheres seriam essencialmente seres mutilados, discerníveis pelo signo da monstruosidade e da total diferença, determinou ontologicamente a legislação, consagrando na cultura ocidental a patologização do feminino. O presente texto entende que o cânone aristotélico não simplesmente legitima uma investigação da relação entre deficiência e gênero, relação esta que estaria na origem das opressões sociais; na verdade, considerando Aristóteles (1984), está designado aí o modo como a partir da deficiência são gestadas ou nomeadas as demais opressões, como as de gênero. Deficiência seria uma estrutura estruturante, um traço que enaltece o capacitismo como um condicionante social. Isso significa que no contexto da sociedade brasileira torna-se pertinente uma leitura dos estudos clássicos do capacitismo enquanto operação de rasura.

Essa estruturalidade rasurada enseja uma releitura crítica da teoria da interseccionalidade a partir da realidade social brasileira, colocando sob tensão os pressupostos de não hierarquia entre as opressões, primazia do racismo e dos gêneros como os determinantes hegemônicos (Akotirene, 2018; Crenshaw, 1989; Collins, 2019). É verdade que as opressões de classe, de gênero e de raça são muito fortes no Brasil e os estudos para compreendê-las continuam pertinentes e relevantes, mas a referida teoria ofusca o capacitismo, destituindo-o de sua estruturalidade e direcionando-o a um grupo específico. Vale dizer que produzir uma perspectiva alternativa, condizente com sua história, é internalizar no Brasil uma forma de pensar pós-colonial.

Pensando a condição colonial brasileira, a cena dos estudos do capacitismo possibilita

a confluência de forças em prol da afirmação e conquista de ganhos políticos e sociais, uma vez que agrega os interesses relativos às classes, gêneros, deficiências e lutas em torno dos direitos humanos. É importante salientar que, em recepção aos Estudos Sobre a Deficiência, a posição de militante constitui uma nova inteligibilidade acerca da pessoa com deficiência (Piccolo, 2022), além de lançar luz sobre um conjunto de relações que traduz a complexidade da experiência brasileira. O grande desafio é confrontar essa orientação de pesquisa com as profundas desigualdades regionais dentro do Brasil e com os principais trabalhos europeus e estadunidenses, de modo a cunhar, de fato, um lugar epistemológico e existencial próprio para as pessoas com deficiência do país.

Considerações finais

Os resultados apresentados apontam para três desdobramentos estruturais: primeiro, no Brasil existe a possibilidade de o campo da Educação Especial Inclusiva se apropriar da discussão do capacitismo e dotar essa temática de centralidade em seus estudos no sentido de promover uma inclusão mais profunda, diversa e condizente com a história da cultura brasileira; segundo, em atenção a esse aprofundamento torna-se possível promover uma rediscussão dos significados de capacitismo que se fizeram representar nas cenas intelectuais europeias e estadunidenses, explicitando como a condição periférica e colonial concebe o fenômeno da deficiência no Brasil e sua relação com as concepções mais consagradas nos referidos centros de poder; e terceiro a possibilidade de construir políticas de inclusão tecidas além dos dispositivos legais e normativos, de modo a incluir o cotidiano, as lutas de classificação, a participação da sociedade civil e as particularidades de diversas instituições e lugares sociais à luz das deficiências, algo que ampliaria os conceitos de acessibilidade, empoderamento e inclusão social. A partir da contemplação do capacitismo, portanto, se vislumbra uma reestruturação dos campos do saber em que as pessoas com deficiência adquiriram notoriedade na construção de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Capacitismo; Educação Especial Inclusiva; Brasil contemporâneo

Referências bibliográficas

Akotirene, C. (2018). Interseccionalidade. Pólen.

Arendt, H. (1999). Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Companhia das Letras. Aristotle. (1984). Complete Works of Aristotle. Princeton University Press.

Campbell, F. (2013). Ableism: A Theory of Everything? International Conference on 'Linking Concepts of Critical Ableism and Racism Studies with Research on Conflicts of Participation'. University of Hamburg.

- Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism: the production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. (2001). *Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law*. *Grifith Law Review*, 10 (1).
- Carlson, L. (2001). *Cognitive Ableism and Disability Studies: Feminist Reflections on the History of Mental Retardation*. *Hypatia*, 16, (4).
- Carlson, L. (2009). *Faces of Intellectual Disability*. Indiana University Press.
- Charlton, J. (2002). *Nothing about Us without Us: Disability Opression and Empowerment*. University of California Press.
- Collins, P. (2019). *Interseccionalidade as critical social theory*. Duke University Press.
- Comitê de Deficiência e Acessibilidade (2016). *Disputas sobre normalidade. Informativo especial da Associação Brasileira de Antropologia - Balanços parciais a partir de perspectivas antropológicas*. http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1495:mocao-no-003-29102015-recomendacao-aos-cursos-de-pos-graduacao-em-ciencias-sociais-para-o-estabelecimento-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia&catid=1137:mocoes&Itemid=434.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, 1. Derrida, J. (1967a). *De la grammatologie*. Les Éditions Minuit.
- Derrida, J. (1967b). *L'écriture et la différence*. Aux Éditions du Seuil.
- Dias, A. (2013). *Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social*. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência?* Brasiliense.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: an Interdisciplinary Introduction*. SAGE. Hobsbawm, E. (1991). *Era dos extremos: o breve século XX*. Companhia das Letras. Mcmillan, J. H.

- (2000). Educational research: fundamentals for the consumer. Longman.
- Mello, A.(2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva*, 21, (10).
- Mello, A. (2014). Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação submetida ao Programa de PósGraduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina,
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Palgrave Macmillan.
- Piccolo, G. (2022). *O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária*. Appris Editora.
- Stiker, H.-J. (2019). *History of disability*. University Michigan Press.
- Turner, D. & Stagg, K. (ed.). (2006). *Social histories of disability and deformity*. Routledge.

A inclusão no Magistério Federal: as relações com a identidade profissional e profissionalização docente

Laura Medeiros Souto

Pedagoga, Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Fisioterapeuta, Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte

Este artigo tem como objetivo explicitar alguns conceitos em torno da inclusão, relacionando-os à construção da identidade profissional e profissionalização docente no âmbito da política de inclusão e acessibilidade da Fisioterapeuta, Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte. Adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento para fundamentar o estudo e nessa perspectiva, põem-se a luz às concepções e ideias que permeiam essa relação, evidenciando que a materialização desses ideais sociais e políticos voltados à inclusão presentes na referida política, especialmente direcionados às pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas, só se consubstancia numa identidade profissional e profissionalização próprias à docência inclusiva, o que exige, naturalmente, se aprofundar nos conceitos e suas mutações temporais em torno da inclusão, abrangendo a educação inclusiva.

A inclusão como elemento intrínseco aos direitos humanos e justiça social passa a ser um conceito amplamente difundido e discutido nos cenários acadêmicos internacionais e nacionais, com seus desdobramentos na Educação Especial e Inclusiva. Com o advento da “Com o advento da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia” ocorrida em 1990; em defesa da igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação”, da Declaração de Salamanca (1994), da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 30 de março de 2007 e, hodiernamente, com a vigência da “Agenda 2030” firmada em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) que definiu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS); nas dimensões social, ambiental, econômica e institucional, os 193 (cento e noventa e três) países signatários, dentre eles, o Brasil, tiveram que instituir políticas públicas e definir metas mundiais para que ninguém no mundo fosse deixado para trás.

Nesse contexto global; passado o período das décadas de 70 e 80 em que o Brasil nas

esferas federal, estadual e municipal se estruturava no campos administrativo e político para prover a educação especial, inclusive, afluindo amplas discussões sobre reforma universitária, houve, a posteriori, o desdobramento de dispositivos legais para assegurar os Direitos Humanos, imbuídos do conceito e da defesa do paradigma da educação inclusiva..

Desse modo, completamente alinhada a esses documentos e princípios dos direitos humanos, sociais e educacionais, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2019, instituiu a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas, bem como, a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) por meio da Resolução N° 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019, combinada com a Resolução N° 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019, atualizadas pela Resolução Conjunta nº. 002/2022- CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022.

Assim, analisar as possíveis ligações que há no exercício das atividades inerentes à docência universitária com a referida Política, na intenção de evidenciar em que medida há a construção da identidade profissional e a profissionalização do professor universitário nas carreiras do Magistério Federal; Ensino Superior e Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), é o objeto de estudo dessa pesquisa. Analisar em que circunstâncias ocorrem diálogos entre a construção da identidade profissional e a profissionalização e a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN e mapear as dificuldades ou desafios e necessidades nessa construção.

Para tanto, a pesquisa se caracteriza de natureza empírica/fenomenológica e bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa, por amostragem, adotando como procedimentos a Técnica de Associação de Palavras Livres (TALP), entrevistas e análise de conteúdo linguístico e documental.

Partindo do entendimento que traz Garay (2002), quando afirma “no podemos ser nosotros mismos a menos que seamos también de um grupo o comunidade”, compreende-se que a pessoa só constrói a sua própria identidade quando se comunica e interage. E essa construção, inclusive, não é estática, modifica-se à medida em que transformações de padrões e conteúdos ocorrem a partir das interações estabelecidas pelo indivíduo e por seu grupo.

Corroborando com esse pensamento, Goffman (1988) considera a identidade como produto social, ou melhor: “[...] quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um

todo.” (Goffman, 1988, p.41).

Conversando ainda com esses autores, verificam-se teóricos da Teoria das Representações Sociais como Serge Moscovici (2012,2015); Jodelet (2001) e Arruda (2014) que trazem contribuições a respeito. Afinal, a representação social é o ponto de interseção entre o psicológico e o social, constituindo-se no cotidiano dos sujeitos, através da tradição, educação e comunicação social (Jodelet, 2001).

É a partir das experiências, conhecimentos, informações e modelos de pensamentos transmitidos que se constituem as representações sociais. Uma “modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27).

A representação social apresenta a conjugação de facetas do sujeito e do objeto, dando sentido ao real, portanto, tem pertença, participa da ordenação do mundo para a pessoa, utilizando-se dela o sujeito explica para si mesmo, se comunica e funciona em grupo, garante a comunicação com outros membros da sua comunidade, convertendo-se em código para nomear e classificar os atos e fatos do seu mundo, expressa a identidade de quem fala e o modo como ela se integra ao universo maior de valores, modelos e sentidos da sociedade, além de lidar com a diversidade de saberes oriundos das múltiplas culturas circulantes na sociedade (Arruda, 2014).

Nesse direcionamento, a cultura da inclusão da UFRN deve estar imbricada na construção da identidade profissional e a profissionalização docente.

Considerando os compromissos assumidos pela UFRN com a sociedade, expressos em suas normativas e documentos institucionais relacionados à Política de Inclusão e Acessibilidade é condição sine qua non compreender como a identidade profissional e a profissionalização docente se apresenta no âmbito da referida Política. Até porque tais preceitos políticos e sociais voltados aos direitos humanos; as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas, e assim, a inclusão e educação inclusiva, somente se materializam no cotidiano das atividades docente.

E nesse encaminhamento, os estudos de Dubar (2005) e Monteiro (2015) colaboram bastante. Eles pontuam, em comum, que a dinâmica de desestruturação/reestruturação das identidades em movimento leva ao que alguns estudiosos denominam “crise das identidades”, na qual cada configuração identitária entra em conflito com as novas exigências e as antigas lógicas que ainda perduram. Nesse movimento, o aspecto relacional também é evidenciado por Tardif (2011) por acreditar que não só as experiências escolares, mas as relações determinantes com professores também contribuem para

modelar a identidade. E para tecer sobre o processo de construção da profissionalização, Imbernón (2010) dá ênfase à formação, porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da profissão, constantemente sujeita a experimentação do novo.

Nessa abordagem acerca da construção identitária profissional e profissionalização docente sob o esteio da inclusão, é claro que não se pode deixar de trazer à luz alguns estudos relativos, incluindo-se neles, o relevante conceito de modelo social da deficiência; teoria em que transcende a visão biomédica da deficiência, pois ao invés de descrevê-la como lesão ou doença indesejável, a situa do ponto de vista político. Conforme defende Diniz (2007, p. ou a des.3), a discriminação, opressão ou a desigualdade pela deficiência existe em maior ou menor grau de acessibilidade pela sociedade. Não é a natureza do corpo que oprime, são as estruturas culturais e sociais que instalam as opressões. São as barreiras sociais “que ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade.” (Barbosa, Diniz & Santos, 2009, p.4).

Nesse mesmo sentido, também importa pontuar que historicamente, no mundo, precedeu à inclusão, as ideias de segregação na Idade Média; marcada pela marginalização das pessoas com deficiência e integração, Idade Moderna; requerendo que as pessoas com deficiências se adequassem às condições a elas impostas para convivência humana. E que a partir do séc. XX o conceito de inclusão surge se contrapondo a essas ideias, sendo difundida na educação especial por compreender que, como diz Bueno, 1999, a necessidade de mudança é do sistema educacional que ainda não se encontra preparado para a inserção do alunos reconhecendo suas diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc).

Compondo esse sistema de ensino, situam-se as Universidades que segundo Rodrigues (2012) são espaços que habitam diversidades que se referem à questões culturais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e das condições relacionadas à deficiência, exigindo delas a pauta por princípios como cooperação, negociação, inclusão e coletividade para dar conta dessa sociedade cada vez mais intercultural e heterogênea. Isto, naturalmente, provoca no interior delas um movimento de revisão de seus critérios de excelência e qualidade, pois sempre foram fortemente pautadas por valores de exclusão, homogeneidade e individualismo.

Por fim, verificar como a construção da identidade profissional e profissionalização docente se relaciona com a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, exige, simultaneamente, aprofundar os conceitos da inclusão e suas mutações temporais, abrangendo a educação inclusiva. Ressalte-se que, evidentemente, as abordagens teóricas; especialmente àquelas relacionadas à inclusão, dialogam com a temática, levando em

consideração as especificidades dessa instituição. Portanto, o exame não representa um fenômeno generalizado no contexto das Universidades Federais brasileiras, mas, disponibiliza ideias e reflexões interessantes para se pensar a temática em outros contextos institucionais.

Palavras-chave: Inclusão da pessoa com deficiência; Identidade Profissional; Profissionalização; Docência; Ensino Superior

Referências bibliográficas

- Arruda, A. (2014). Despertando do pesadelo: a interpretação. In: Prado et al. Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (p.116-145).
- Barbosa, L.; Diniz, D.; Santos, W. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- Bueno, J. (1993). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência. São Paulo; Editora Brasiliense, 2007.
- Dubar, C. (2005). A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005 (p. 206). Tradução: Andrea Stahel M. da Silva.
- Garay, A.(2002) "La identidad social desde el punto de vista del interaccionismo simbólico". <http://www.antalya.uab.es/liniguez/Materiales/identidad.pdf>
- Goffman, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1988.
- Imbernón, F. (2011). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. . Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001 (p.17- 44).
- Monteiro, A. (2015). Profissão Docente: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez Editora, 2015 (p.318).

- Moscovici, S. (2015). Representações sociais: investigações em psicologia social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 (p. 404). Tradução de: Pedrinho A. Guareschi.
- Rodrigues, D. (2012). A inclusão na Universidade: limites e possibilidades de construção de uma Universidade Inclusiva. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 23, 2012 (p.1-5).

O impacto de metodologias ativas na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com necessidades específicas

Ana Sofia Clemente Gonçalves

Universidade Lusófona/CeiED

Atualmente, a nossa sociedade escolar, monolítica e indiferente, mas tão enriquecida de múltiplos públicos escolares, manifesta alguma ausência de valores ético-morais, sinónimo de alguma desumanidade na própria Humanidade. Aponta-se, pois perentório o estabelecimento de novos consensos em torno de valores que nos sirvam de guia para lidarmos com as diferenças entre indivíduos, especialmente no seu relacionamento pessoal e coletivo. Face à diversidade de fatores sociais, económicos e étnicos, mas em especial, depois de uma pandemia passada, mas com atípicas consequências deixadas, o atual desafio lançado à Educação, leva-nos a pensar se lhe poderá ser atribuído uma multidimensionalidade própria do que esta exige. Todavia, sendo a Educação um direito universal (ONU, 1948), uma necessidade e um dever, imerge, com premência, a promoção de valores, adquiridos e fomentados para a construção contínua da pessoa humana, quer em contexto escolar, quer em sociedade. Mas, será que esta oportunidade é concedida a todos sem exceção? (Silva, 2009)

Sendo a Educação vivenciada em comunidade de prática, esta é assumida como um mecanismo que permite a geração e disseminação do conhecimento tácito (Ardichvili et al, 2006), como estratégia para partilha de conhecimento, ou para transformação de conhecimento novo em conhecimento utilizável (Cadiz et al, 2009).

Segundo Penfold (2010), é em ambiente escolar, que as comunidades de prática enfatizam o papel da aprendizagem mútua, por meio da realização de tarefas múltiplas, em interações entre pares, e na congregação de pessoas em torno de um mesmo objetivo. Na tentativa de edificarmos uma verdadeira inclusão, apresentamos, com premência, a necessidade de uma educação adequada e adaptada a todo e qualquer indivíduo. Não esquecendo que, cada qual, como ser único, terá o seu perfil e ritmo de aprendizagem, os quais deverão ser respeitados por todos, de forma a conseguir "(...) responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos" (DL nº.54/2018, p.2919). O grande desafio da educação não será apenas aceitar a diferença, como primordialmente, conseguir lidar com ela, fazendo com que sejam valorizadas as áreas fortes daqueles a que chamamos mais fracos (INESCO, 2020).

Como tal, face à problemática de como chegar a todo o nosso público escolar, realizou-se um trabalho empírico que pretendeu mostrar o contributo de estratégias alternativas para crianças de Educação Especial, com o objetivo de minorar as suas dificuldades. Procurou-se verificar se o uso das metodologias ativas poderia ser benéfico para a aprendizagem, da leitura e da escrita, concretamente em alunos com necessidades específicas. Aponta-se, então, como questão problemática: Qual o impacto das metodologias ativas na aprendizagem de crianças com necessidades específicas?

Desta forma, surgiu o projeto intitulado de “Histórias da Nossa Infância”, idealizado no meio de um confinamento, em que o Ensino @ Distância, apesar de atípico e inesperado, pôde trazer-nos surpresas e desafios agradáveis, na aprendizagem de crianças com necessidades específicas. Tendo como objetivo principal apelar à criatividade emotiva e artística de crianças que, apesar de se encontrarem no final do 1º ciclo, estão ainda num processo de iniciação à leitura e à escrita, para poderem apreenderem o processo inicial da leitura e escrita. Entusiasmou alunos, pais e respetivas famílias, ao ponto de ter sido dada a oportunidade de recriá-lo no espaço escolar, e poder dá-lo a conhecer a outros elementos da Comunidade Educativa. Os alunos escolhidos para esta investigação integravam duas turmas de 4º ano, do sistema regular e o seu currículo não foi afetado pelas novas medidas de flexibilização, apesar das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de cada um deles (DL n. º54/2018 – artigo 7). De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo, da disciplina de Português, de julho de 2018 (PASEO), o aluno deve “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender.” O domínio da Educação Literária abre a possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.

Apesar de não ser uma obra do Plano Nacional de Leitura para o 1º Ciclo, propôs-se com a história escolhida por eles, trabalhar alguns domínios da disciplina de Português, tais como a oralidade, leitura e escrita. Mas, principalmente, observar e posteriormente descrever, as várias etapas vivenciadas por um grupo restrito, social e escolarmente, através de uma prática (aprendizagem situada) o qual, pôde constituir-se, como uma comunidade de prática. Destacou-se, igualmente, a promoção do papel ativo dos alunos, a fim de sentirem a sua responsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil do Aluno à Saída Escolaridade Obrigatória do século XXI (PASEO).

Ainda a frisar que, para tal estudo, foi solicitado à Direção do Agrupamento, bem como aos encarregados de educação de todos os protagonistas, autorização para que se realizasse tais observações, que foram, posteriormente, registadas em grelhas próprias.

Desta forma, através de observações diretas, participantes, e do registo das respetivas notas de campo, em grelhas adequadas para tal função, o estudo foi enriquecedor.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo, da disciplina de Português, de julho de 2018 (PASEO, p.217), o aluno deve “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender.” O domínio da Educação Literária abre a possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. Pretendeu-se revelar as potencialidades das crianças com algumas incapacidades, utilizando metodologias ativas, cativando-as para a aprendizagem em epígrafe.

Segundo Brasão (2016, p. 277) “a aprendizagem situada pressupõe situar num contexto o pensamento e a ação, ou seja, aprender pelo envolvimento no mundo social”. Lave e Wenger (1991) clarificaram melhor este conceito, afirmando que a aprendizagem acontece em função da atuação, do contexto e da cultura na qual se situa. A interação social é determinante para a aprendizagem situada e está interligada com a participação em comunidades constituídas por pessoas, práticas e conhecimentos. Seguindo o mesmo autor, a aprendizagem deve ser estruturada com incentivos à cooperação e à partilha de objetivos comuns. Para tornar a transferência de conhecimentos possível é necessário refletir as situações vivenciadas a partir do seu contexto, exercitando sempre que possível a conexão com a generalização para que o conhecimento abstrato possa ser trabalhado em simultâneo (Brasão, 2016). Segundo Didier e Lucena (2008), a corrente da aprendizagem social assume que as pessoas aprendem interagindo com outrem, em contextos sociais. Citando Merriam e Caffarella (1999, cit por Didier & Lucena, 2008, p. 265) “Aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento”. Na investigação em questão, a comunidade poder-se-á designar como o grupo de alunos de características especiais que ambicionam a melhoria da leitura e que se encontram em interação nesta aprendizagem conjunta.

Desta forma, e dando a oportunidade de acesso, participação e sucesso de todos (UNESCO, 2019), a atividade vivenciada tornou-se numa mais valia frutífera, apelando à dinamização destas metodologias ativas na educação de crianças e jovens deste século. Roga-se para que a ideologia de inclusão deixe de ser apenas uma crescente tendência, para se aplicar como um direito humano (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

Palavras-chave: comunidade de prática; metodologias ativas; necessidades específicas

Referências bibliográficas

- Ardichvili, A., Maurer, M., Li, W., Wentling, T., & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of knowledge management*. Brasília, J. (2016) – Aprendizagem situada na formação inicial de professores: um estudo. Centro Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2117/1/APRENDIZAGEM%20SITUADA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20.pdf>
- Cadiz, D., Sawyer, J. E., & Griffith, T. L. (2009). Developing and validating field measurement scales for absorptive capacity and experienced community of practice. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1035-1058.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Didier, J., & Lucena, E. (2008). Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. *Organizações & Sociedade*, 15(44). <https://doi.org/10.1590/s1984-92302008000100007>
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- ONU, (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos Livro por Comitê de Redação da Declaração
- Universal dos Direitos Humanos. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- PASEO - <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Penfold, Paul. (2010). *Virtual Communities of Practice: Collaborative Learning and Knowledge Management*,
- Third International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, p. 482-485.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- UNESCO, (2019), Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

UNESCO. (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/459--unesco>

Estratégias motivacionais como práticas de inclusão: Um estudo com professores portugueses

Márcia Laranjeira

CICPSI, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Maria Odília Teixeira

CICPSI, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Enquadramento

O decreto-lei 54/2018 consagra o compromisso do sistema educativo português com a Educação Inclusiva. As escolas, e particularmente os professores, são responsáveis por reconhecer e acolher a diversidade existente entre os alunos. Com esse fim, é imprescindível adequar os processos de ensino às características e necessidades de cada um, com a finalidade última de garantir a aprendizagem e a plena participação na vida escolar. Como apoio à operacionalização do decreto-lei, foi elaborado um manual de apoio à prática (Pereira et al., 2018). Neste âmbito, são estabelecidas as opções metodológicas da abordagem multinível e do desenho universal para a aprendizagem, que devem guiar a implementação das políticas inclusivas ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. Especificamente, o desenho universal para a aprendizagem apresenta como primeiro princípio orientador proporcionar múltiplos meios de envolvimento. Este princípio implica o reconhecimento de que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados. Cabe ao professor a organização dos processos educativos de forma a integrar múltiplas estratégias para envolver e motivar os alunos. Deste modo, assume-se explicitamente o papel do professor como um organizador de experiências de aprendizagem ativas, significativas e enriquecedoras, a par da transmissão de conhecimentos.

Considerando este enquadramento legislativo, e reconhecendo o papel crítico do professor, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) fornece um quadro conceptual e empírico que sustenta as linhas orientadoras do desenho universal para a aprendizagem. Neste âmbito, os processos motivacionais dos alunos são explicados pelo estilo motivacional adotado pelo professor, que envolve comportamentos, estratégias e gestão de recursos em sala de aula (Reeve, 2016). A literatura tem identificado quatro estilos motivacionais: apoio à autonomia, controlo, estrutura e caos (e.g., Hospel & Galand, 2016).

O estilo de apoio à autonomia é caracterizado por comportamentos como ser paciente, escutar atentamente a perspetiva dos alunos, incorporar os interesses dos alunos nas atividades de aprendizagem, explicar a importância e utilidade das aprendizagens,

encorajar os alunos a expressarem as suas emoções e fornecer feedback informativo e positivo (Reeve & Cheon, 2021). Por outro lado, o estilo controlador é geralmente conceptualizado como o oposto do apoio à autonomia. O controlo caracteriza-se por pressionar os alunos a pensar, sentir e comportar-se de uma determinada forma, através da aplicação de contingências externas (recompensas e punições) e da adoção de uma linguagem e postura autoritárias (Reeve, 2009).

O estilo de estrutura é definido por estratégias como comunicar expectativas de forma clara, adequar o nível de dificuldade das tarefas às características de cada aluno, fornecer feedback construtivo e apoiar a realização das tarefas, explicitando os passos a realizar (Jang et al., 2010). Por sua vez, o caos representa a ausência destes aspetos, sendo caracterizado pela indefinição, incoerência e ausência de suporte (Vansteenkiste et al., 2012).

Considerando a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), os estilos de apoio à autonomia e estrutura são considerados motivadores, uma vez que satisfazem as necessidades psicológicas de autonomia, competência e vínculo dos alunos, contrariamente aos outros dois estilos (controlo e caos), que são considerados desmotivadores. O apoio à autonomia e a estrutura tendem a estar fortemente correlacionados (Aelterman et al., 2019) e a sua conjugação tem demonstrado benefícios ao nível do envolvimento, aprendizagem, emoções positivas e comportamento prosocial dos alunos (e.g., Hospel & Galand, 2016).

Pertinência da investigação

Atendendo aos efeitos educacionais positivos dos estilos motivacionais e à sua pertinência para a implementação da missão inclusiva nas escolas, torna-se pertinente analisar a forma como os professores, com diferentes características e a lecionar em contextos educativos diferenciados, recorrem a estas estratégias. Esta caracterização poderá suportar o delineamento de intervenções formativas, dirigidas aos professores, com o propósito de tornar as salas de aulas mais inclusivas, ao promover a utilização de estratégias potenciadoras do envolvimento e motivação dos alunos, bem como dos professores, na aprendizagem.

Objetivos do estudo

A presente investigação tem como principal objetivo analisar os estilos motivacionais dos professores portugueses, a partir de um instrumento recentemente desenvolvido por Aelterman e colaboradores (2019). Com vista à caracterização dos estilos, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar em que medida os professores portugueses utilizam estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) e desmotivadores (controlo e caos).
2. Verificar se existem diferenças nos estilos motivacionais de acordo com o género, o tipo de escola (Pública vs. Privada), o tipo de ensino (Regular, Profissional e Artístico-Especializado), o(s) ciclo(s) de ensino em que os professores lecionam e o método pedagógico utilizado (Tradicional vs. Moderno ou Alternativo).

Método

Participaram na investigação 626 docentes (76% do sexo feminino) de diferentes regiões geográficas de Portugal Continental, com idades compreendidas entre os 24 e os 68 anos ($M = 51.46$, $SD = 7.83$) e tempos de serviço entre os 0 e os 45 anos ($M = 25.50$, $SD = 9.97$). A maioria dos participantes lecionava em escolas da rede pública (94%), situadas em zonas urbanas (72%). Cerca de 74% dos professores lecionava no ensino regular, 8% no ensino profissional, 12% simultaneamente no ensino regular e profissional, 3% no ensino artístico-especializado e 3% são professores de educação especial. Os participantes lecionavam no 1.º (15%), 2.º (15%) e 3.º (21%) ciclos do ensino básico, no ensino secundário (24%), e cerca de 25% lecionava em dois ou mais ciclos de ensino em simultâneo. No que diz respeito aos métodos de ensino, 72% dos professores considerou que as suas práticas se identificam com o ensino tradicional e 27% com o ensino moderno ou alternativo.

Para avaliar os estilos motivacionais dos professores, procedeu-se à adaptação portuguesa do Situations-in-School (SIS) questionnaire (Aelterman et al., 2019), cuja designação na versão portuguesa é Questionário de Situações na Escola (QSE). Este instrumento é constituído por 15 vinhetas, nas quais são apresentadas situações hipotéticas, relacionadas com a aprendizagem ou com a gestão do comportamento. Para cada vinheta são apresentadas 4 possíveis estratégias para lidar com a situação, com correspondência aos 4 estilos motivacionais: apoio à autonomia, controlo, estrutura e caos. Os professores devem indicar em que medida cada estratégia apresentada reflete a forma como habitualmente atuam, numa escala de 1 (Não descreve minimamente o que faço) a 7 (Descreve extremamente bem o que faço).

Para além do QSE, os professores responderam ainda a um inquérito de dados sociodemográficos, construído no âmbito da investigação. Este inquérito continha uma questão sobre o método pedagógico utilizado pelos professores, sendo fornecidas duas opções de resposta (1 - Ensino Tradicional, 2 - Ensino Moderno ou Alternativo).

O projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O estudo foi realizado online, através da plataforma Qualtrics. Cerca de 70 diretores escolares foram convidados a colaborar na investigação, divulgando o link do estudo junto dos professores da sua escola ou agrupa-

mento. O preenchimento dos questionários demorou cerca de 20 minutos.

Resultados

Na análise dos resultados, verificou-se que os estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) tendem a ser mais utilizados do que os estilos desmotivadores (controlo e caos). Os valores médios das subescalas demonstram que as estratégias de estrutura ($M = 5.64$, $DP = 0.81$) e apoio à autonomia ($M = 5.29$, $DP = 0.89$) são frequentemente utilizadas, as estratégias de controlo ($M = 3.31$, $DP = 1.10$) são moderadamente utilizadas e as estratégias de caos ($M = 2.30$, $DP = 0.88$) pouco utilizadas. Os estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) encontram-se fortemente correlacionados ($r = 0.80$). Na mesma direção, os estilos desmotivadores (controlo e caos) encontram-se também moderadamente associados ($r = 0.55$).

Foram realizadas análises de comparação entre médias para as variáveis: género, tipo de escola, tipo de ensino, ciclo de ensino em que leciona e método pedagógico utilizado. Verificou-se que os professores do sexo masculino tendem a recorrer mais frequentemente a estratégias de controlo e caos do que as suas colegas mulheres. Comparando os professores dos diferentes níveis de ensino, verificou-se que os professores do 1.º ciclo apresentaram médias mais elevadas na subescala de apoio à autonomia. No que diz respeito ao método pedagógico, os professores do ensino moderno ou alternativo tendem a utilizar mais estratégias de apoio à autonomia e estrutura e menos controlo, comparativamente com os professores do ensino tradicional. Relativamente às diferenças entre o tipo de escola, os professores do ensino particular apresentaram médias inferiores no estilo de caos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino regular, profissional e artístico.

Discussão

Os resultados apontam para a prevalência da utilização de estratégias motivadoras, comparativamente com as desmotivadoras, o que indicia um panorama global positivo relativamente aos estilos motivacionais dos professores portugueses. Os dados que demonstram que os docentes recorrem moderadamente a estratégias de controlo deverá ser motivo de reflexão, uma vez que a literatura aponta que este padrão educacional poderá ter efeitos negativos nos alunos, quer no domínio emocional, quer académico (e.g., Soenens et al., 2012). Contudo, em algumas culturas mais tradicionais, como é o caso português, o ensino controlador pode ser percebido como um sinal da competência do professor (Reeve, 2009). Deste modo, é possível que, mesmo os professores que utilizam frequentemente estratégias de apoio à autonomia, por vezes se sintam pressionados socialmente a aplicar algumas estratégias controladoras.

No que diz respeito às diferenças entre grupos, parece existir um efeito dos papéis de

gênero na forma como os homens tendem a utilizar estratégias autoritárias e de indefinição em sala de aula. Também os professores de escolas públicas tendem a utilizar estratégias mais incoerentes do que os professores de escolas particulares, o que pode ser reflexo da forte insatisfação atualmente vivida na carreira docente em Portugal. Os dados ainda demonstram que os professores do 1.º ciclo fornecem maior apoio à autonomia dos alunos do que os professores dos restantes ciclos de Ensino Básico e do Ensino Secundário. Este dado pode ser interpretado no âmbito do regime de monodocência que caracteriza o 1.º ciclo, que poderá facilitar as condições para a promoção de uma aprendizagem mais ativa. Por outro lado, é possível que as condições do sistema educativo constituam uma barreira à promoção da autonomia, a partir do 2.º ciclo. Arriscaríamos profetizar que os professores a partir do 2.º ciclo estão mais pressionados com o cumprimento do currículo e com os resultados a obter, enveredando por estratégias que caracterizam o ensino tradicional. A maioria dos professores identifica as suas práticas como compatíveis com os pressupostos do ensino tradicional. Contudo, os professores do ensino moderno ou alternativo obtêm resultados mais favoráveis, fornecendo maior autonomia e estrutura e implementando menos estratégias controladoras.

O conjunto dos dados fornece pistas para o desenvolvimento de planos de formação-reflexão dos docentes, com o objetivo de promover práticas educativas mais inclusivas e motivadoras, que visem proporcionar aos alunos envolvimento e sucesso na aprendizagem.

Palavras-chave: educação inclusiva; estilos motivacionais; professores

Referências bibliográficas

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students’ engagement? A multilevel analysis. *Learning and*

Instruction, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Information Age Press.

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>

Alargar a inclusão: reflexos na linguagem do percurso entre momentos temporais

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria / CELGA-ILTEC

Introdução

Contextualização da temática, problema e relevância

As perspetivas em relação à diferença e diversidade e à forma como, enquanto sociedade e indivíduos, nos devemos relacionar com a sua existência em variados campos têm sofrido transformações nos últimos anos (Fraga et al., 2022; Freire, 2008; Impellizzeri & Coe, 2021; Jonsen et al., 2021; Poon-McBrayer, 2014; Schrover & Schinkel, 2013; Winters, 2014). Essas mudanças manifestaram-se no que diz respeito às políticas, orientações, medidas e atividades práticas desenvolvidas e tiveram reflexos no discurso que é utilizado para referir essa diferença e diversidade. Este não só torna manifestas alterações, sendo ele próprio transformado, mas é também promotor de transformações, que a língua configura semanticamente e para as quais constrói e disponibiliza recursos de expressão que os sujeitos poderão utilizar.

Os conceitos e a linguagem que lhes está associada constituem em cada momento uma rede de possibilidades e escolhas disponibilizadas pelo sistema da língua (Halliday, 2013; Hasan, 2013). Essas escolhas são, em muitos casos, implícitas, inconscientes, mas também podem ser realizadas enquanto decisão consciente (Asp, 2013, O'Donnell, 2013). Subjacentes às escolhas, encontram-se o conhecimento nos diversos domínios, neste caso o da inclusão, as atitudes ou perspetivas valorativas perante o fenómeno e perante os outros nele implicados e à própria linguagem (Halliday & Matthiessen, 2014). Os usos da língua no discurso refletem as escolhas que, num determinado momento e contexto, os utilizadores realizam entre os recursos linguísticos de que dispõem para construírem o significado que pretendem expressar na situação de comunicação (Bock, 2016; Jewitt, 2006; Kress & Jewitt, 2003) e para construírem a sua relação com o significado expresso e com os outros participantes na situação comunicativa (Martin & Rose, 2007). Ter acesso, no seu conjunto, à linguagem utilizada numa sociedade, em relação a determinado domínio, é poder observar e analisar o conhecimento que essa sociedade construiu nesse domínio e as perspetivas e relações que nele se cruzam (Hao, 2020; Martin et al., 2020). Atualmente, o acesso a esse discurso de uma forma alargada, torna-se possível por meio da Internet, quer em consultas intencionais e direcionadas para sítios especí-

ficos, uma vez que a generalidade das instituições e muitos indivíduos têm presença na Internet, quer através de pesquisas gerais, facultadas pelos motores de busca eletrônicos. Aprender no discurso as diferenças quanto às escolhas realizadas pelos diversos falantes ou grupos de falantes é captar a complexidade do sistema de conhecimento que, enquanto fenômeno social, não é monolítico nem homogêneo, mas apresenta diferenças de conteúdo e de perspectivas. Aprender as mudanças que ocorrem na sociedade em relação à linguagem utilizada num domínio, entre dois momentos temporais, é captar as transformações que aconteceram quanto aos conhecimentos existentes para esse domínio, ou seja, quanto aos significados que passaram a (poder) ser construídos, considerando os conceitos, as relações implicadas que ativam e os modos de expressão que os configuram.

A presente comunicação tem por base um estudo que procurou apreender as mudanças manifestadas no discurso produzido na sociedade, nos últimos anos, em relação ao conceito/termo de “inclusão”, tomado como núcleo de uma rede de relações na construção de significados. Qual a presença e saliência desta palavra nesse discurso e das relações construídas pela combinação com outros termos? Que vertentes, linhas de ação e perspectivas respeitantes à inclusão essas relações colocam em foco e evidenciam? Considerando dois momentos temporais, existem diferenças em relação a essa presença e saliência da “inclusão” no discurso? Em caso afirmativo, que significados (campos, linhas de ação, perspectivas, etc.) essas diferenças colocam em evidência?

O conhecimento relativo à presença e relações discursivas da “inclusão”, para além da relevância para o campo do discurso, é relevante na perspectiva da própria “inclusão”, pelos significados e relações que revela como mais ou menos salientes na sociedade, no que se refere a este campo. À perspectiva do conhecimento dessa saliência, por si, junta-se a dimensão da tomada de consciência, a qual pode ser um fator promotor de mudanças na sociedade.

Objetivos

As questões formuladas orientam-se para objetivos de: i) caracterizar a presença do termo “inclusão” no discurso que é divulgado e fica acessível por meio da Internet; ii) analisar as relações mais salientes estabelecidas nesse discurso; iii) apreender a evolução da presença e relações do conceito de “inclusão” tendo por referência momentos temporais correspondentes, grosso modo, ao início e fase final da última década; iv) refletir, com base nos resultados relativos à presença e relações encontradas, sobre as alterações discursivas evidenciadas e os desafios que delas decorrem para construir a inclusão.

Metodologia

O discurso presente na Internet constitui, atualmente, uma parte relevante do discurs-

so produzido na sociedade num determinado domínio. Essa relevância advém da imensidão de textos ou produções discursivas que aí estão disponibilizados, do facto de essa presença ou divulgação na Internet constituir não apenas uma disponibilização, mas também uma forma de ação, de agir social, segundo objetivos soci comunicativos diversos, e de, associada à imensidão e à possibilidade alargada de publicação, refletir a diversidade e pluralidade de perspetivas.

Tirando partido da possibilidade facultada pelos meios informáticos para acesso a esse discurso com uma dimensão colossal e para proceder ao respetivo tratamento e análise, recorreu-se aos instrumentos da Linguística de corpus.

Corpora

O estudo incidiu sobre corpora constituídos em momentos temporais diferentes. Três dos corpora consistem em corpora vastos, constituídos por textos escritos oriundos de uma grande diversidade de áreas::

- Corpus de Referência do Português Contemporâneo (CPRC) – corpus de linguagem geral do Português europeu e de outras regiões do mundo, composto por 309.000.000 palavras; o CPRC inclui textos desde a segunda metade do século XIX até 2006, sendo a maioria dos textos posterior ao ano de 1970; pode ser pesquisado a partir da plataforma CQPweb;
- Portuguese Web 2011 (ptTenTen11) – corpus constituído em 2011, composto por 3.896.392.719 palavras;
- Portuguese Web 2018 (ptTenTen18) – corpus constituído em 2018, composto por 7.407.393.731 palavras;

Estes dois últimos corpora, disponibilizados pela plataforma Sketch Engine, foram constituídos no âmbito do projeto ptTenTen,, por meio de recolhas na Internet. Incluem o português europeu e o português do Brasil (Kuhn, 2017; Sketch Engine, 2022). A descrição do último corpus na plataforma Sketch Engine apresenta-o(s) como “An all-purpose Portuguese corpus covering the largest possible variety of genres, topics, text types and web sources. Recommended for both general use and also specialized language. Data (...) contain both main Portuguese language varieties: Brazilian Portuguese and European Portuguese.” (Sketch Engine, 2022).

Além dos corpora de caráter geral, foram constituídos dois outros, no âmbito do estudo em que esta comunicação se integra, sendo corpora específicos focados na temática da inclusão. São compostos por notícias disponibilizadas na Internet relativas a este tema. A sua constituição refere-se também a dois momentos temporais diferentes, neste caso, separados por um intervalo de dez anos: 2012 (referido como *Notic_Inclus2012*) e 2022 (referido como *Notic_Inclus2022*). As recolhas para a formação destes

corpora basearam-se na pesquisa a partir do termo “inclusão”, por meio do motor de busca Google. Para a realização da pesquisa, recorreu-se aos filtros “Pesquisar páginas em Português” (pelo que os corpora abrangem os contextos correspondentes aos diferentes países de língua portuguesa, numa perspectiva pluricêntrica), “Notícias” e “Intervalo personalizado”, disponibilizados no Google. Os intervalos personalizados foram de 1 de janeiro a 31 de dezembro dos anos de 2012 e 2022, tomados como referência para a constituição de cada um destes corpora. Os resultados da pesquisa foram ordenados por “relevância” e procedeu-se à abertura das hiperligações apresentadas nas dez primeiras páginas. Esta abertura teve como objetivo verificar se a notícia em causa se integrava na temática da inclusão social (e não noutro domínio). Em caso afirmativo, foi efetuado o descarregamento do texto da página, por meio da impressão pdf, para integração no corpus. Como resultado das recolhas textuais efetuadas, estes corpora apresentam as seguintes propriedades:

- Notic_Inclus2012 – composto por 52 notícias, correspondentes a 48738 palavras;
- Notic_Inclus2022 – composto por 93 notícias, correspondentes a 124119 palavras.

Análise

A análise recorreu aos instrumentos da Linguística de corpus. A observação do discurso que a Linguística de corpus possibilita pode fazer-se segundo ângulos alargados, para abranger uma grande quantidade de textos, ou focada em ocorrências específicas, para apreender as relações ativadas. Os indicadores facultados permitiram caracterizar a presença e relações do termo “inclusão” em cada um dos corpora e estabelecer o confronto entre eles, designadamente dentro de cada tipo (geral ou específico), considerando os momentos temporais diferentes a que se referem. A análise teve em conta os seguintes indicadores:

- i) a frequência (absoluta e normalizada) dos termos em foco, com relevo para “inclusão”;
- ii) as colocações ou combinações de “inclusão” com outras palavras — para encontrar os domínios específicos mais salientes em que “inclusão” é utilizada no corpus e as perspectivas e relações reveladas pela combinação com outros termos, num contexto próximo; o acesso às tabelas de concordância que apresentam o contexto linguístico de cada ocorrência permite verificar, para cada caso, a ligação das utilizações particulares a domínios específicos;
- iii) as palavras-chave distintivas, um indicador que emerge da comparação entre

dois corpora (para encontrar as palavras que distinguem um corpus de outro, tomado como referência, por ocorrerem de forma invulgarmente frequente ou pouco frequente – indicador particularmente relevante, para captar a evolução entre os dois corpora específicos relativos à inclusão, mas referentes a dois momentos temporais diferentes).

Resultados

Os resultados revelam a existência de transformações quanto à presença da palavra “inclusão” nos corpora correspondentes momentos temporais diferentes. As mudanças encontradas vão no sentido do reforço dessa presença, entre os períodos mais recuados e os mais recentes. Esse reforço observa-se nos indicadores de frequência absoluta, o que, no entanto, poderia estar associado à maior dimensão dos corpora mais recentes, mas também no que diz respeito à frequência normalizada, ou seja, neutralizando as diferenças de dimensão entre os corpora.

Em relação às colocações do termo “inclusão” ou combinação com outras palavras, de um modo geral, ocorre uma ampliação do número de palavras que apresentam um nível de coocorrência ou colocação estatisticamente significativa. De modo específico, há também algumas transformações que adquirem relevo. Entre essas, encontra-se o aparecimento, nos corpora mais recentes, da palavra “diversidade”, como a palavra com a qual “inclusão” apresenta maior nível de coocorrência ou colocação. Outras alterações refletem a maior proeminência adquirida pela dimensão social da inclusão (revelada pelo reforço do nível de colocação entre as palavras “inclusão” e “social”). Outra dimensão relevante da inclusão, a digital, continua a ser saliente, mas o nível de significância atenua-se.

Os resultados relativos às palavras-chave distintivas confirmam a saliência que a consideração da diversidade tem vindo a adquirir. Este termo, pelo acréscimo de frequência que evidencia, constitui-se como a palavra-chave com maior nível de distintividade entre os dois corpora específicos de notícias relativas à inclusão. As palavras-chave negativas, ou seja, cuja frequência passou a ser significativamente menor no corpus mais recente, confirmam a atenuação da saliência relativa da dimensão digital. De facto, embora continue presente, a palavra “Internet” vê a sua frequência absoluta e normalizada significativamente reduzida, passando essa diferença a constituir um eixo de distintividade.

A dimensão da diversidade não se manifesta apenas pela proeminência que este termo adquire. Essa dimensão reflete-se também pelo aparecimento distintivo de termos associados a domínios com uma presença diminuta no corpus mais recuado. É o caso dos domínios económico e organizacional, que emergem no corpus mais recente por meio de termos como “empresa(s)”, “colaborador(es)”, “organizações”.

Para além da frequência em si, algumas diferenças remetem-nos para a própria perspectiva adotada na formulação discursiva. É o caso da redução da frequência do termo “deficiente(s)”, entre os dois momentos temporais, passando o discurso a adotar em maior grau o próprio conceito ou fenómeno, numa perspectiva genérica, recorrendo ao termo “deficiência”. Nos casos em que é necessário ativar a referência, emerge, de forma alargada, no conjunto dos textos, a combinação com a palavra “pessoas” (“pessoas com deficiência” em vez de “deficiente(s)”).

Conclusão

A observação do discurso, segundo a abordagem da Linguística de corpus, evidenciou transformações, quanto à presença, saliência e relações do termo “inclusão”, no discurso produzido na sociedade e disponibilizado na Internet, na última década. Essas transformações ocorreram entre momentos temporais não muito distantes entre si e ainda recentes, pelo que se podem considerar que estão em curso. O seu sentido orientou-se para o reforço da presença e correspondente saliência do termo “inclusão”, segundo um movimento de alargamento do alcance e significado social desta palavra, em associação a “diversidade”. A esfera da diversidade passou a abranger a variedade de campos e atividades sociais e de condições das pessoas, remetendo, de algum modo, para a sua generalidade. Podemos considerar que a transformação foi concetualizada discursivamente segundo um movimento perspectivado a partir do interior, ou seja, a “inclusão” da diversidade no círculo em que nos encontramos, em vez do movimento, perspectivado a partir do exterior, de inclusão de um indivíduo ou grupo restrito num círculo que não nos abrange.

O estudo apresentado, mesmo não tendo como objeto a ação ou projetos de implementação no campo da inclusão, e respetivos participantes e contextos, projeta-se também para os desafios neste campo (Freire, 2008; Fedman & Deane, 2014; Jonsen et al., 2021; Poon-McBrayer, 2014). A tomada de consciência que a análise do discurso permite (segundo a abordagem da Linguística de corpus ou outra) deve desafiar-nos a verificar se os desafios quanto aos significados pretendidos e objetivos que lhes estão associados estão a ser cumpridos. No caso em apreço, emerge o desafio de tomar a saliência da relação entre a inclusão e a diversidade, como fator de interpelação sobre se a sociedade está a dar resposta, segundo os graus requeridos, para a consideração como pessoas (como emerge no discurso) dos indivíduos, em relação aos quais se afirma a inclusão. O alargamento da inclusão à diversidade, manifestado no discurso, não anula a especificidade da diferença — traz esse desafio para dentro do círculo da inclusão.

Palavras-chave: inclusão; diversidade; discurso; Linguística de corpus.

Referências bibliográficas

Asp, E. (2013). The twin paradoxes of unconscious choice and unintentional agents: What

- neurosciences say about choice and agency in action and language. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 161-178). Cambridge University Press.
- Bock, Z. (2016). Multimodality, creativity and children's meaning-making: Drawings, writings, imaginings. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49, 1-21.
- Fedman, B., & Deane, B. (Eds.). *Diversity at work: The practice of inclusion*. Jossey-Bass.
- Fraga, A., Colomby, R., Gemelli, C., & Prestes, V. (2022). As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cadernos EBAPE.BR*, 20(1), 1-19.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Halliday, M. A. K. (2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*, 4th ed., London & New York: Routledge.
- Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective: A framework for exploring knowledge-building in Biology*. Routledge.
- Hasan, R. (2013). Choice, system, realisation: describing language as meaning potential. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 269-299). Cambridge University Press.
- Impellizzeri, S., & Coe, I. (2021). The complex chemistry of diversity and inclusion: a 30-year synthesis. *Canadian Journal of Chemistry*, 99, 653-660.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Jonsen, K., Point, S., Kelan, E. & Griebler, G. (2021). Diversity and inclusion branding: a five-country comparison of corporate websites. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(3), 616-649.
- Kress, G., & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 1-18). Peter Lang.

- Kuhn, T. (2017). A design proposal of an online corpus-driven dictionary of Portuguese for university students. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse*. Continuum.
- Martin, J. R., Maton, K., & Doran, Y. J. (Eds.) (2020). *Accessing academic discourse*. Routledge.
- O'Donnell, M. J. (2013). A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic functional linguistics: exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge University Press.
- Poon-McBrayer, K. (2014). The evolution from integration to inclusion: the Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1004-1013.
- Schrover, M., & Schinkel, W. (2013). Introduction: the language of inclusion and exclusion in the context of immigration and integration. *Ethnic and Racial Studies*, 36(7), 1123-1141.
- Sketch Engine (2022). Disponível em <https://www.sketchengine.eu/>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.
- Winters, F. (2014). From diversity to inclusion: An inclusion equation. In B. Fedman, & B. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 205-228). Jossey-Bass.

Boas-práticas para o desenvolvimento de campanhas de comunicação eficazes na promoção de Espaços Comunitários Inclusivos

Francisca Toledo Rocha Lourenço
Universidade de Aveiro

Oksana Tymoshchuk
Universidade de Aveiro

Rita Alexandra Silva Oliveira
Universidade de Aveiro

Uma grande quantidade de pessoas com Necessidades Especiais (NE) possui limitações que as impedem de realizar tarefas simples como comunicar, ler ou aceder a documentos, por exemplo. Neste sentido, a disponibilização de meios que promovam uma melhor acessibilidade destas pessoas a informação e materiais é extremamente útil. Deste modo, a criação de espaços comunitários inclusivos que funcionem como Centros de Recursos de Tecnologias de Apoio (CRTA) e que disponibilizem a toda a comunidade com Necessidades Especiais (NE) ferramentas que permitem promover uma vida autónoma e independente, constitui-se como uma iniciativa benéfica. Isto porque permite que estas pessoas exerçam vários tipos de atividades, acedam a diversas fontes de informação, estabeleçam contactos, troquem informações, encontrem novas formas de diversão e lazer, ampliem relações e expandam horizontes da mesma forma que a população sem incapacidades ou deficiências (Godinho, 1999). Desta forma, a disponibilização de espaços inclusivos que funcionem como CRTA permite o acesso da comunidade com NE a equipamentos e serviços de apoio, proporcionando grandes oportunidades de melhoria de autonomia, independência, acessibilidade, comunicação, e, conseqüentemente, a qualidade de vida. Deste modo, estes espaços correspondem a locais de grande importância para as pessoas com NE, já que oferecem ferramentas, recursos e tecnologias de apoio que favorecem a inclusão social, educativa e profissional (UDS Foundation, 2022).

Entre os vários recursos que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, as tecnologias e produtos de apoio mostram-se ferramentas indispensáveis para auxiliar estas pessoas na aquisição de competências das mais variadas áreas, constituindo, além disso, uma ajuda a quem possui incapacidades motoras, emocionais, cognitivas e sensoriais. São, por isso, um elemento-chave que contribui para a equidade nas oportunidades de acesso, aprendizagem, e integração na família e na sociedade

(UNICEF, 2017).

De acordo com Gambarato, Batista & Giandoni (2012, p. 117), o termo tecnologias de apoio, refere-se a “qualquer item, parte de equipamento, produto ou sistema que ajude no desenvolvimento do conhecimento de pessoas com limitações físicas, sensoriais, motoras, entre outras dificuldades, disfunções ou restrições que venham a ter deficiência ou incapacidade”. Além disto, a International Organization for Standardization define um produto de apoio como qualquer produto (incluindo equipamentos, dispositivos, instrumentos, tecnologia e software), especialmente produzidos ou disponíveis para a participação; para proteger, apoiar, formar, medir ou substituir funções/estruturas corporais e atividades; ou para prevenir deficiências, limitações de atividades ou restrições de participação (Norma ISO 9999:2016, p. 1).

No sentido de contribuir para uma sociedade onde as Tecnologias Digitais (TD) são totalmente acessíveis a estas pessoas, os espaços comunitários inclusivos e os CRTA, devem ser espaços de experimentação, capacitação e recomendação, disponibilizando vários equipamentos, serviços, produtos e soluções de apoio, não só para a comunidade acadêmica, mas para toda a comunidade. De acordo com Lee et al. (2007), é importante que os centros de recursos de TA identifiquem as necessidades de todos os utilizadores, fornecendo, posteriormente, sugestões de equipamentos que melhor se adaptam a cada um. Além disso, é necessário providenciar acompanhamento na sua utilização. Assim, espera-se que a população possa ter contacto com as tecnologias de acessibilidade orientadas para apoio a deficiências específicas (visuais, auditivas, neuro-motoras, intelectuais, etc.) (Freitas, 2021). Para além de proporcionar acesso a ferramentas de apoio, os espaços comunitários inclusivos e os CRTA também podem proporcionar oportunidades educativas como webinars sobre os avanços das TA ou workshops sobre a utilização de produtos específicos (Assistive Technology Industry Association, n. d.). Por fim, estes espaços podem também servir como fóruns onde profissionais, utilizadores de TA e as suas famílias se podem reunir e discutir a sua utilização.

Segundo Ribeiro (2014), tem sido frequentemente provado que as TD podem ter um impacto positivo imediato na experiência de aprendizagem de alunos com NE, assumindo-se esta abordagem como uma estratégia educativa especializada que apoia a inclusão escolar, cultural e social, permitindo promover a equidade, ultrapassar obstáculos e promover a aquisição de competências (Ribeiro, 2014). É de realçar que apesar de as TD não serem sempre TA, estes equipamentos também estão incluídos neste grupo, sempre que permitam a realização de determinadas tarefas por pessoas com NE, que não as conseguiriam realizar sem a sua utilização. Deste modo, espaços que proporcionem acesso à tecnologia informática e à internet podem ter um enorme potencial para alargar as vidas e aumentar a independência dos indivíduos com NE (McCue, 2007).

Tecnologias de apoio como aparelhos auditivos, cadeiras de rodas e próteses, por exemplo, podem ter um impacto muito positivo na saúde e bem-estar de um indivíduo e da sua família (WHO, 2018). Possibilitam, por exemplo, que pessoas com problemas motores possam recorrer à utilização de teclados, ratos ou outro tipo de dispositivo para escrever; ou que pessoas com problemas visuais possam interagir com as informações dos livros ou internet através da digitalização e leitura automática, ou leitores de ecrã; ou até que alunos que não possam frequentar a escola por motivos de saúde ou geográficos possam aceder às aulas em casa (Ribeiro, 2014).

Contudo, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), apenas 1 em cada 10 pessoas necessitadas têm acesso a TA, devido aos custos elevados e à falta de sensibilização, disponibilidade, formação de pessoal e financiamento (WHO, 2018). Deste modo, o desenvolvimento de campanhas de divulgação eficazes é essencial para aumentar a sensibilização sobre a importância das tecnologias de apoio.

Desenvolver campanhas de divulgação eficazes para promover espaços comunitários inclusivos que funcionem como CRTA é importante para garantir que as pessoas com deficiência ou incapacidade tenham acesso aos recursos de que necessitam para viverem vidas saudáveis, produtivas, independentes e dignas (WHO, 2018).

A divulgação eficaz destes espaços, é extremamente importante e útil, já que são as estratégias de divulgação e disseminação aplicadas que vão permitir que a população tenha conhecimento da existência do espaço e das suas funções e benefícios. Assim, o desenvolvimento de campanhas de divulgação eficazes que promovam espaços como CRTA, deve concentrar-se em fornecer informações sobre os recursos e serviços disponíveis nesses centros, assim como proporcionar formação às próprias pessoas com NE e aos seus cuidadores sobre como utilizar os produtos de apoio de forma eficaz (Grönlund, Nena & Hannu, 2009; International Telecommunication Union (ITU), 2013). Além disto, estas campanhas devem enfatizar a importância de um ambiente acessível para as pessoas NE, para que estas possam participar plenamente em todos os aspetos da sociedade (ITU, 2013; McCue, 2007).

Assim, a dinamização de uma campanha de comunicação para promoção deste tipo de espaços deve promover a divulgação eficaz de serviços destinados a melhorar o acesso das pessoas com NE aos recursos digitais e produtos de apoio, promovendo a inclusão digital e a qualidade de vida desta população, contribuindo assim para a redução de barreiras no acesso das pessoas com NE a Tecnologias de Apoio (TA).

É fundamental a divulgação eficaz deste tipo de centros e a utilização de estratégias e recursos que permitam dar visibilidade aos mesmos e torná-los realmente conhecidos e utilizados pela comunidade. Ao aumentar o acesso e a compreensão da TA para os in-

divíduos com deficiência, mais indivíduos poderão envolver-se plenamente na sociedade (Disability Rights Iowa, 2022).

Tendo isto em mente, pretende-se, no fundo, identificar as boas práticas e estratégias de divulgação benéficas para o desenvolvimento de campanhas de divulgação de CRTA, de forma a permitir que este tipo de espaços possam ter alguma orientação nesse sentido, e de forma a contribuir para a investigação futura nesta área. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo contribuir para a redução de barreiras inerentes ao acesso das pessoas com NE a Tecnologias de Apoio (TA), a partir da identificação de estratégias e padrões que permitam promover a adoção de CRTA e sensibilização para a existência deste tipo de centros, assim como a sua divulgação eficaz. Além disto, é essencial identificar que tipos de recursos são mais apropriados e apelativos ao público para explicar o propósito dos espaços, expondo as suas valências e esclarecendo o público-alvo sobre os equipamentos disponíveis. Assim, o principal objetivo deste trabalho é compreender como desenvolver campanhas de comunicação para estes espaços, garantindo a promoção da divulgação eficaz de serviços destinados a melhorar o acesso das pessoas com NE aos recursos digitais e produtos de apoio, contribuindo para a inclusão digital e a qualidade de vida desta população.

Considerando que se pretende solucionar um problema relativo à comunicação para a adoção de espaços comunitários inclusivos que funcionem como CRTA, e transformar, assim, o acesso das pessoas com incapacidade a TA, adotou-se a metodologia de Investigação-Ação (IA) – metodologia que procura superar o comum dualismo entre a teoria e a prática (Noffke & Someck, 2010), caracterizando-se pela busca da mudança, da transformação e da resolução de um problema de forma participativa, colaborativa e cooperativa (Moreira et al., 2021).

As campanhas de comunicação que promovem espaços comunitários inclusivos podem ter um impacto positivo na autonomia, independência, acessibilidade e comunicação das pessoas com necessidades especiais. Por exemplo, de acordo com a UNICEF (2007), quando as pessoas com deficiência têm acesso a serviços adaptados às suas necessidades, são mais propensas a ter um sentido de autonomia, independência e acessibilidade. Esse sentido de autonomia, independência e acessibilidade pode levar a um aumento do sentimento de inclusão na comunidade e à melhoria da qualidade de vida (UNICEF, 2007). Além disto, um estudo desenvolvido pela Universidade de Michigan descobriu que campanhas de sensibilização que destacam os aspetos positivos da inclusão e enfatizam a importância de uma comunidade de apoio podem levar a atitudes mais diversas e de aceitação, tornando-se mais eficazes na promoção de comunidades inclusivas do que aquelas que simplesmente realçam os aspetos negativos da exclusão. Este estudo descobriu que quando as pessoas eram expostas a estas mensagens, tinham mais probabilidades

de apoiar os direitos das pessoas pertencentes a grupos minoritários ou desfavorecidos (Moreu, Isenberg & Brauer, 2021).

Além disto, as campanhas que utilizam histórias e narrativas pessoais para comunicar a sua mensagem têm mais sucesso na mudança de atitudes e comportamentos do que as que utilizam factos e números (Bullock, Shulman & Huskey, 2021; Dahlstrom, 2021; Cardoso, 2017). Um estudo que discute a utilização de histórias de vida como método para compreender o comportamento humano, sugere que esta pode ser utilizada para explorar os processos de mudança no comportamento humano (Vieira & Munaro, 2019).

Outro estudo que explora a influência da narrativa nas perceções, atitudes e comportamentos dos consumidores conclui que a narração de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para comunicar e integrar as pessoas em processos de aprendizagem, aumentando a aquisição de experiência e fomentando a mudança de atitudes e comportamentos (Cardoso, 2017).

Por fim, um último estudo demonstra que as campanhas que se concentram na sensibilização para as necessidades das pessoas com NE, como destacar os seus desafios e potenciais barreiras à inclusão, por exemplo, podem ser eficazes no aumento do apoio público a uma maior inclusão (Cohen, 1994), já que tais campanhas ajudam a educar a população sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, e contribuem para reduzir o estigma e a aumentar a compreensão da necessidade de uma maior inclusão (Kart & Kart, 2021). Além disto, estas campanhas podem também ajudar na construção de pontes entre o público e as pessoas com NE, e na criação de ambientes mais inclusivos onde as pessoas com NE se sintam apoiadas e respeitadas (American Council on Education, 2020)

Comunicar mensagens relativas à saúde e bem-estar para vários públicos é bastante desafiador. Neste contexto, os meios de comunicação assumem um papel fundamental. O marketing social, que promove ideias, atitudes e comportamentos para alcançar metas para o bem social através dos princípios e técnicas de marketing, é feito, muitas vezes, usando ferramentas de meios de comunicação (Quattrin, Filiputti & Brusaferrò, 2015).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), além do papel relevante que podem desempenhar na ampliação da cobertura dos serviços de saúde, são primordiais como ferramentas estratégicas para alargar o acesso à informação, produção científica e troca de conhecimentos sobre a saúde. Assim, estas tecnologias colaboram na conceção de novas possibilidades de aprendizagem e conhecimento, e na mobilização de indivíduos e comunidades para atuarem na melhoria da sua qualidade de vida (Cadaxa, Sousa & Mendonça, 2015).

Dado que a comunicação é um elemento estruturante para o desenvolvimento de políticas, programas e ações de promoção da saúde, as TIC, assumem um papel estratégico, já que as suas funções interativas permitem personalizar as mensagens de acordo com as preferências dos utilizadores. Assim, são eficazes na melhoria da compreensão de temas específicos sobre saúde, no acompanhamento de grupos de pacientes, ou mesmo no alcance de utilizadores em programas de prevenção ou ações de promoção da saúde (Chou, Prestin, Lyons & Wen, 2013; Korda & Itani, 2013; Mercado-Martínez & Urias-Vázquez, 2014).

Deste modo, os meios de comunicação, especialmente os sociais, pelas suas particularidades dialógicas, favorecem a produção de conteúdos promotores de saúde, fomentando a comunicação de informações capazes de serem transformadas em recursos para a tomada de decisão a favor da melhoria da saúde e qualidade de vida de indivíduos ou grupos (Cadaxa, Sousa & Mendonça, 2015).

Como já foi aludido, a existência de CRTA é uma iniciativa altamente benéfica para as pessoas com NE, mas também para pessoas sem NE (cuidadores ou professores, por exemplo). Dada esta mais-valia, e considerando que são escassas as ações de divulgação dos CRTA existentes no país e que a pouca divulgação que existe se prende, essencialmente, com a comunicação em websites próprios ou das instituições a que estão associados, é essencial apostar na divulgação e disseminação eficazes nos diversos espaços deste tipo, utilizando mais do que um meio e fazendo chegar a mensagem de forma empática e dinâmica. Assim, é fundamental que as campanhas de comunicação para este efeito compreendam a partilha de experiências, as atividades dinamizadas e os objetivos do espaço em questão (Werner & Burque, 2018).

Palavras-chave: necessidades especiais; tecnologias de apoio; acessibilidade; centros de recursos; campanha de comunicação.

Referências bibliográficas

- American Council on Education. (2020) Higher Education's Challenge: Disability Inclusion on Campus. Higher Education Today – a blog by American Council on Education (ACE). <https://www.higheredtoday.org/2020/10/19/higher-educations-challenge-disability-inclusion-campus/>
- Assistive Technology Industry Association (ATIA). (n.d.) What is AT?, Assistive Technology Industry Association (ATIA). <https://www.atia.org/home/at-resources/what-is-at/>
- Bullock, O. M., Shulman, H. C. & Huskey, R. (2021). Narratives are Persuasive Because They are Easier to Understand: Examining Processing Fluency as a Mecha-

nism of Narrative Persuasion. *Front. Commun.* 6:719615. <http://doi.org/10.3389/fcomm.2021.719615>

Cadaxa, A. G., Sousa, M. F. & Mendonça, A. V. M. (2015). Conteúdos promotores de saúde em campanhas de Aids no Facebook dos ministérios da saúde do Brasil e do Peru. *Revista Panamericana de Salud Publica.* 38(6), 457-63.

Cardoso, R. J. M (2017). A influência do storytelling (estrutura da narrativa) nas percepções, atitude e comportamento dos consumidores. Dissertação de Mestrado em Marketing Relacional. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

Chou, W. S., Prestin, A., Lyons, C. & Wen, K. (2013). Web 2.0 health promotion: reviewing the current evidence. *American Journal of Public Health.* 103(1), 9-18.

Cohen, M. D. (1994) *Overcoming Barriers to Inclusion of Children with Disabilities in the Local Schools - A Blueprint for Change.* Illinois Planning Council on Developmental Disabilities, Springfield.

Dahlstrom, M. F. (2021). The narrative truth about scientific misinformation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(15). <https://doi.org/10.1073/pnas.1914085117>

Disability Rights Iowa. (2022) Community inclusion. Disability Rights Iowa. <https://disabilityrightsowa.org/what-we-do/community-inclusion/>

Freitas, D. (2020). Espaços Inclui [PowerPoint Slides]

Gambarato, V. T. S., Batista, A. P., & Giandoni, L. S. (2012). Uso de tecnologias assistivas na Educação Superior Tecnológica. *Tékhnē Lógos*, 3(1), 109-127.

Godinho, F. (1999). Internet para Necessidades Especiais. <http://www.acessibilidade.net/web/ine/livro.html>

Grönlund, Å., Lim, N. and Larsson, H. (2009) Effective use of assistive technologies for Inclusive Education in developing countries: Issues and challenges from two case studies., *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology.* University of the West Indies Open Campus. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085011.pdf>

- International Organization for Standardization (ISO 9999). (2016). Assistive products for persons with disability – Classification and terminology. 6th edition.
- International Telecommunication Union (ITU). (2013) The ICT opportunity for a disability-inclusive development framework. Geneva, Switzerland. https://www.itu.int/en/action/accessibility/Documents/The%20ICT%20Opportunity%20for%20a%20Disability_Inclusive%20Development%20Framework.pdf
- Kart, A.; Kart, M. (2021) Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*. 11(1):16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Korda, H. & Itani, Z. (2013). Harnessing social media for health promotion and behavior change. *Health Promotion Practice*. 14(1), 15-23.
- Lee, S., Yang, Y. Huang, P. Wang, T. & Cheng, C (2007). i-CREAtE '07: Proceedings of the 1st international convention on Rehabilitation engineering & assistive technology: in conjunction with 1st Tan Tock Seng Hospital Neurorehabilitation Meeting. <https://doi.org/10.1145/1328491.1328496>
- McCue, S. (2007). An Accessibility Guide to Community Technology Centers in Massachusetts. Institute for Community Inclusion. University of Massachusetts. Boston. https://www.communityinclusion.org/pdf/guide_F_web.pdf
- Mercado-Martínez, F. J., Urias-Vázquez, J. E. (2014). Enfermos renales hispanoamericanos en la época de las redes sociales virtuales: análisis de contenido de sus publicaciones, 2020-2012. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 35(5/6), 392-8.
- Moreira, A., Sá, P., Costa, A., Traqueia, A., Pacheco, E. & Taveira, E. (2021). REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Quattrin, R., Filiputti, E. & Brusaferrero, S. (2015). Health Promotion Campaigns and Mass media: Looking for Evidence. *Primary Health*, 5(1), 1-7.
- Moreu, G., Isenberg, N. & Brauer, M. (2021). How to Promote Diversity and Inclusion in Educational Settings: Behavior Change, Climate Surveys, and Effective Pro-Diversity Initiatives. *Frontiers in Education*. 6:668250. <http://doi.org/10.3389/fe-duc.2021.668250>

- Ribeiro, J. (2014). As TIC e os Produtos de Apoio na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Linhares, R., Ferreira, S. & Borges, F. (org.). In: Inclusão e as possibilidades de ensinar e aprender. Salvador: Editora UFBA. pp. 15-46. <http://www.edufba.ufba.br/2014/11/infoinclusao-e-as-possibilidades-de-ensinar-e-aprender/>
- UDS Foundation (United Disability Services). (2022) The Importance of Community Integration for People with Disabilities, UDS Foundation. <https://udservices.org/community-integration-people-with-disabilities/>
- UNICEF. (2007). Promoting the Rights of Children with Disabilities. Innocenti Research Centre. UNICEF
- UNICEF. (2017). Inclusive Education. Including Children with Disabilities in Quality Learning: What Needs to Be Done? https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Vieira, A. M. D. P.; Munaro, A. C. (2019) A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 48, <https://www.redalyc.org/journal/715/71558958019/html/>
- Werner, D. & Burque, A. C. (2018). BraveHeart Center for Place and Purpose: A New Community-in-Community Inclusion Model for Young Adults With Disabilities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(4), 141.
- World Health Organization (WHO). 2018. Assistive technology. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>

Para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia: criação de um objeto gráfico, tátil, disponibilizável para impressão 3D caseira.

Nuno Fragata Marques

ESAD.CR, LIDA, Politécnico de Leiria

“Para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia” é um excerto do conto O Capuchinho Vermelho, inicialmente publicado por Charles Perrault em 1697. Indica um caminho ou uma direção. A Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o acesso à arte e a obras de arte uma forma de participação na comunidade, de construção de identidade e de pertença.

O projeto TATEAR, proposto ao LIDA - Laboratório de Investigação em Design e Artes, da ESAD.CR, terá como propósito a criação de recursos visuais e táteis inclusivos a partir de contos que se encontrem em domínio público e a posterior disponibilização dos ficheiros resultantes de forma a que possam ser disseminados e acedidos. Partindo da versão do conto escrita por Perrault, pretende-se explorar a criação de um objeto gráfico e tátil, livro, disponibilizado online como ficheiros preparados para impressão 3D caseira. Para construir e para descobrir. Para cegos e normovisuais. Um livro, ilustrado.

Vontade

A vontade para a criação deste projeto resulta de experimentações, oficinas e protótipos criados com alunos de Design Gráfico e com alunos do Mestrado em Comunicação Acessível, em contexto letivo e de investigação. Resulta também do contato com alunos possuidores de cegueira congénita ou cegueira adquirida, e da observação dos modos como se relacionam com a ilustração e com o objeto livro.

Livro

Num livro com ilustração, as imagens acompanham a narrativa e não são essenciais para a compreensão da história, ajudam a visualizar a narrativa mas não acrescentam necessariamente informação. Num livro ilustrado, o texto e a imagem têm igual importância tornando-se complementares, levando a uma experiência específica criada a favor da construção de uma narrativa por parte do leitor. O livro ilustrado ajuda a imaginar, permitindo que o leitor preencha, com a sua imaginação ou com a sua experiência de vida, as partes que não estejam presentes no texto literal, levando à criação de camadas narra-

tivas.

Poderá tornar-se um álbum ilustrado, ao adicionar à imagem e ao texto a exploração do corpo do objeto livro, colocados a favor da experiência do leitor. Numa interdependência direta entre texto e imagem, num álbum ilustrado relacionam-se elementos que criam conexões entre si e que por complemento criam um corpo específico para a narrativa. É dada primazia à imagem, explorando possibilidades potenciadas pela existência de um duplo código de comunicação (imagem e texto) associado à sua corporeidade específica enquanto objeto (por exemplo com as possibilidades de exploração dos elementos capa, contracapa, tipografia, guardas ou lombada).

Entram em relação dois tipos de leitura, uma espacial e uma temporal, ao serem testadas possibilidades para a criação de percepção, de ritmo ou de movimento a favor do modo como se conta a história. Um álbum ilustrado conta com a capacidade de interpretação e descodificação do seu conteúdo por parte da audiência a que se dirige, implicando a existência de um nível base de literacia visual por parte do leitor para que a comunicação seja eficaz. Sendo trabalhado como um todo, ganha também a possibilidade de se tornar um objeto de arte.

O objeto resultante do projeto será um objeto livro, um possível álbum tátil ilustrado. Será um livro que não possa apenas ser ouvido, será um objeto que viva da interação e das possibilidades de exploração visual e tátil. Um motor de inclusão social, que promove a leitura conjunta e momentos de partilha entre normovisuais e cegos. (Valente, 2014).

Ilustrado e tátil

O possível álbum tátil ilustrado será um produto multi sensorial que irá colocar em diálogo comunicação e expressividade, entre a leitura visual e a leitura tátil ao longo das páginas, promovendo também diálogos entre a narrativa e o projeto gráfico. Fazer uma interpretação implica fazer uma comparação entre a experiência cognitivo-perceptiva gerada pela visão retiniana e a experiência tátil-perceptiva gerada pela visão tátil (Secchi, 2018). Segundo esta autora, existem três etapas na leitura de uma imagem por parte de uma pessoa cega: numa primeira leitura percebe a forma e a estrutura, numa segunda leitura percebe o conteúdo convencional e numa terceira leitura percebe uma leitura estética, uma significação. Na conceção do possível álbum tátil ilustrado serão tidas em conta as possibilidades de percepção e de reconhecimento inerentes a normovisuais e a cegos, a favor da fruição individual da narrativa e da descoberta dos componentes do objeto. O trabalho de um designer de álbuns táteis é, de certa forma, desfazer e desconstruir a ilustração figurativa tal como a conhecemos para recriá-la de outra forma, que vá além do referente visual (Valente, 2014).

Referências

Enunciando trabalhos de referência, surge o trabalho de Bruno Munari (1907-1998), explorando a potencialidade do objeto livro como possibilidade de comunicação, com o seu Livro (I)legível, livro que explora apenas a visualidade dos recursos gráficos, sem recorrer a texto, e também com os seus Pré-livros, projeto composto por 12 pequenos livros dirigidos a crianças em idade pré-escolar, cada um com propostas de exploração pelos sentidos, estimulando uma abordagem criativa e experimental ao processo de leitura e ao objeto livro.

Uma outra referência surge com o trabalho Life - A Tactile Comic for Blind People, de Philip Meyer (s.d.), concretizado como uma narrativa sequencial. Uma Banda desenhada criada para ser lida por cegos, que tem por premissas o uso do ponto braille como base para a criação das imagens e o uso de uma organização em grelha de 4 vinhetas por página para a exploração da narrativa.

Referindo trabalho realizado com alunos do Mestrado em Comunicação Acessível, em 2018 foi explorada a criação de um livro (do tipo Instant book) com sobreposições de imagens táteis e de imagens gráficas complementares, produzidas com recurso a técnicas oficinas de impressão em gravura e em serigrafia a 2 cores.

Mencionando trabalho realizado durante o projeto de investigação ProLearn4ALL, em 2019 foi explorada a criação de um livro (do tipo Harmónio) com impressão de imagens táteis e de imagens gráficas realizadas com recurso a matrizes produzidas em 3D por ejeção de ligante, impressas sobre papel por meio de técnicas oficiais de impressão em gravura, recorrendo também a impressão UV e a impressão braille. A narrativa surge na mistura de pistas visuais e táteis (que por vezes se duplicam e por vezes se complementam) e pela existência de texto, visual e braille.

Impressão

O objeto livro, resultante deste projeto, será criado por modelação tridimensional. Transformado em ficheiro digital, o corpo do objeto será produzido por meio de impressão 3D, num processo de fabrico aditivo por extrusão de materiais. Partindo de um modelo CAD 3D, a fabricação será conseguida pela aglomeração de material, de forma seletiva em sucessivas camadas. As características finais do objeto estarão diretamente ligadas às possibilidades e limitações do uso de impressoras 3D caseiras.

Direção

Ao longo do projeto pretende-se investigar: a conceção e criação de protótipos em impressão 3D de um recurso visual e tátil criado a partir de uma obra literária em domínio público; a criação de ilustração visual e ilustração tátil, a partir de imagens e momentos-

-chave a serem identificados na obra literária; a criação de narrativa a partir do objeto e com o objeto, preferencialmente reduzindo o recurso a texto ou aplicando o seu uso quando essencial.

Como possibilidades complementares de investigação surgem: a exploração do uso de auxiliares áudio (audiodescrição com a narração incluída) a favor da montagem do objeto livro, da interação e da valorização da narrativa própria do objeto; a exploração da história enquanto narrativa sequencial, por exemplo pela possibilidade do uso de pranchas e vinhetas ou da representação temporal simultânea num mesmo cenário; a exploração da existência de partes amovíveis, de recortes, ou outras formas/características que potencializem a percepção, a narrativa e a interação com o objeto.

Cruzando as áreas do Design e da Inclusão, e partindo dos princípios do Project Based Learning, a equipa de trabalho será composta por investigadores e especialistas ligados à criação de imagem gráfica, de imagem tátil, e de materiais lúdicos inclusivos. A equipa procurará desenvolver trabalho experimental numa investigação que se pretende seja colaborativa e interdisciplinar ao longo de quatro fases de trabalho: uma fase inicial centrada no conto e na comunicação expressiva do mesmo, uma segunda fase centrada na produção expressiva de materiais a partir das especificidades identificadas pela equipa na fase anterior, uma terceira fase centrada na produção dos ficheiros 3D e na realização de testes de impressão, finalizando com uma quarta fase em que se realizam testes práticos dos materiais produzidos, por forma a tirar ilações e melhorar os ficheiros a serem disponibilizados online em site do Politécnico de Leiria.

O foco será colocado numa procura de soluções para necessidades e problemas identificados, ao longo do processo de criação e (re)criação, uma metodologia baseada em problemas (Ulger, 2018; Yew & Goh, 2016). A equipa conta com elementos normovisuais e com elementos cegos numa lógica de "Nothing about us without us" (Nada sobre nós sem nós). Os membros da equipa reunirão e desenvolverão trabalho conjunto ao longo de um ano, propondo opções, testando protótipos e criando reflexão conjunta. Inclusão significa solicitar as ideias, opiniões e pontos de vista do grupo-alvo (Ambrose & Harris, 2010).

O objeto livro será testado para que se possa compreender a eficácia da comunicação expressiva da história para normovisuais e para cegos, por meio da exploração tátil e da exploração visual criadas a favor da narrativa e da comunicação dos conceitos identificados. Após ser testado, o objeto será revisto e afinado a partir da informação recolhida. Os ficheiros resultantes serão disponibilizados online gratuitamente para que o público os possa descarregar e imprimir.

Reflexão

A exploração a ser realizada ao longo deste projeto, que partirá do acesso a uma obra literária em domínio público, trabalhando-a a partir do texto original e interpretando-a de forma contemporânea em formato livro visual e tátil acessível online para impressão, irá permitir “a priori” produzir reflexões acerca da disponibilização de materiais inclusivos e do acesso autônomo a cultura. Tendo como ponto de partida as intenções de investigação enunciadas anteriormente, antevê-se que o projeto conduza também a futuras reflexões sobre: a possibilidade na criação de narrativa pelo uso de imagem visual e de imagem tátil, e suas complementaridades; a colocação de uma sensibilidade estética contemporânea em diálogo e a favor da sensibilidade presente no texto original; a abordagem à criação de um objeto livro, possivelmente um álbum ilustrado, dirigido a públicos diferenciados; o projeto gráfico, as suas dimensões, layout e manuseio a favor do reconhecimento e da comunicação direcionada; o nível de realismo/estilização das ilustrações a favor do reconhecimento e compreensão da narrativa simultaneamente por normovisuais e por cegos; as possibilidades no uso de texto (visual e braille) em complemento e/ou como elemento da exploração narrativa; a exploração das possibilidades da criação de relevos e de peças amovíveis a favor da narrativa e da sua compreensão no objeto livro; a exploração de cores e texturas a favor da história, da narrativa e da usabilidade/descoberta do objeto gráfico e tátil; as condicionantes e as limitações do uso da tecnologia de impressão 3D a favor da criação de ficheiros que favoreçam a expressividade, a narrativa e a interação num objeto livro, a ser impresso de forma caseira e montado de forma autônoma.

*“Para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia”
vive um objeto livro que aguarda um corpo, expressivo, que se tornará um convite à
leitura e à imaginação, surgidos da exploração de um território de fronteira, entre o
gráfico e o tátil.*

Palavras-chave: ilustração; narrativa; imagem tátil; artes; inclusão

Referências bibliográficas

Ambrose, G., & Harris, P. (2010). Design thinking. AVA Publishing.

Meyer, P. (2013). Life - A tactile comic for blind people. <https://www.hallo.pm/life/>

Male, A. (2007). Illustration. A Theoretical & Contextual Perspective. AVA Publishing.

Munari, B. (1982). Das Coisas Nascem Coisas. Edições 70.

Oittinen, R., Ketola, A., & Garavini, and M. (Eds.). (2019). Translating Picturebooks. Revoi-

cing the Verbal, the Visual, and the Aural for a Child Audience. Routledge.

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. Diário da República, I Série, n.º 146/2009. <https://data.dre.pt/eli/resolassrep/56/2009/07/30/p/dre/pt/html>

Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visual storytelling*. Laurence King Publishing.

Sechi, L. (2018). Toccare con gli occhi e vedere con le mani Funzioni cognitive e conoscitive dell'educazione estetica. *Ocula*, 19(19), 15-31. DOI: 10.12977/ocula2018-9

Sousa, A. (2011). Problemas de visão e atividades pedagógicas para a sua inclusão na infantil e no 1º ciclo. Instituto Piaget.

Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking Disposition of Students in Visual Arts Educations. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1). <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol12/iss1/10/>

Valente, D. (2014). *Les livres multi-sensoriels: des livres pour tous les enfants*. Le Français Aujourd'hui.

Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem based learning: An overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79.

PROJETO [IN]MOVIMENTO: uma experiência de inclusão através da dança

Marina Rodrigues
IPL/ESECS

Magda Matias
Associação ESTUFA

Cezarina Santinho Maurício
IPL/ESECS

Liliete Matias
IPL/ESECS

Contextualização da temática

Este trabalho é o resultado de um estágio académico do curso técnico superior profissional de intervenção social comunitária (CTeSP ISC), ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizado no segundo semestre do ano letivo de 2021/2022, na Associação Estufa – Plataforma Cultural. A Associação Estufa tem um papel ativo e de reconhecida importância no Concelho de Torres Vedras na esfera da formação artística dos jovens, a par com o desenvolvimento de vários projetos de intervenção na comunidade. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos, um coletivo dinâmico e catalisador de ideias e iniciativas, que aposta em deixar transparecer o conhecimento e o talento individual dos associados. Dedicada, em grande parte, a sua atividade à formação e ensino em artes, mas também promove ações de impacto social e comunitário, assumindo um papel de incentivo ao empreendedorismo e inovação.

As associações, enquanto entidades de mediação entre os cidadãos e o Estado são essenciais à criação conjunta de melhores caminhos para o desenvolvimento e para a justiça social. Esta relação de parceiros tem como premissa o consentimento voluntário entre cidadãos. Estes cidadãos constituem uma comunidade local, que partilham a mesma base territorial e que em associação orgânica e espontânea contribuem para o desenvolvimento da mesma, quer seja a nível económico, político ou cultural. De acordo com Amaro (1992), o desenvolvimento local é um processo de mudança centrado numa comunidade que parte da constatação de que há necessidades por satisfazer.

Por outras palavras, o associativismo permite aos atores sociais, a manifestação dos

seus interesses e a identificação de problemáticas para as quais procuram resposta. Podem configurar uma voz reconhecida em contexto político e com a possibilidade de contribuir para modelar políticas públicas, a favor da comunidade. No contexto específico do estágio é enfatizada a política pública cultural. A cultura, de um ponto de vista generalizado, será o elemento de ligação dos indivíduos, que remete a um sentimento de pertença e de resposta natural aos referenciais simbólicos. A cultura, ou as várias expressões da mesma, poderão servir os propósitos de educação, sobretudo ao nível informal, constituindo, num sentido mais restrito, o das ações culturais, um meio de intervenção e de disseminação de hábitos que beneficiem o coletivo.

A escolha de uma associação ligada às artes, para o estágio teve que ver com a vontade de explorar e integrar a relação existente entre a dimensão artística e a intervenção social, nomeadamente na esfera da inclusão de pessoas que se enquadram nos grupos mais vulneráveis da sociedade.

A arte participativa, na ótica de “fazer arte”, não é só para artistas (profissionais). Toma o seu cunho de inclusão social e está, atualmente, por toda a parte e cada vez com mais afirmação.

“Os jovens ativistas que inventaram a arte comunitária, nas décadas de 1960 e 1970, entendiam-se como um movimento, o que é sugestivo do caráter radical do seu projeto. Acreditavam que a arte é essencial ao florescimento humano, que todos têm capacidade de criá-la e defini-la, e que a participação plena, livre e igualitária na vida cultural é simultaneamente um direito e uma via de acesso a uma sociedade mais justa e democrática” (Matarraso, 2019, p.20).

As atividades artísticas têm o potencial de despertar o nosso sentido mais crítico, a criatividade e imaginação, trabalhando, igualmente, as nossas emoções. São vários os benefícios dos processos artísticos, como sejam o estímulo do sentido de criatividade e iniciativa; a promoção da capacidade de reflexão crítica, maior sentido de autonomia; o incentivo à liberdade de pensamento e ação; o desenvolvimento de sentimento de valorização pessoal e combate ao isolamento e à marginalização (Erasmus + Programme of The European Union, 2021).

Com este enfoque, as atividades artísticas promovidas num processo educação não formal constituem um meio essencial capaz de promover e estimular nos grupos vulneráveis mencionados, as competências necessárias para a construção de um projeto de vida, reforçando a sua autoestima, facilitando a relações interpessoais, permitindo a abertura para um caminho de integração facilitado (Erasmus + Programme of The European Union, 2021).

No caso concreto deste projeto, a preocupação foca-se na deficiência. Está diretamente relacionado com a necessidade de construção de uma sociedade justa e equilibrada, que confere equidade nos direitos de todos os indivíduos. A inclusão das pessoas com deficiência é um objetivo estratégico que visa a valorização de todos. Segundo a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (2021- 2025), “Só uma sociedade que inclui todas as pessoas pode concretizar o seu verdadeiro potencial.” Importa, em primeira instância, reconhecer que estamos perante pessoas com realidades e necessidades muito diversas e com diferentes níveis de funcionalidade. Esta diversidade precisa ser tomada em conta na construção de políticas e na criação de serviços e/ou ações.

De referir que a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (2021-2025) encontra-se alinhada com os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, bem como com as recomendações da Comissão das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com os documentos estratégicos europeus (Estratégia Europeia da Deficiência 2010-2020 da União Europeia e Estratégia da Deficiência do Conselho da Europa 2017-2023). Como está clarificado no documento mencionado (ENIPD 2021-2025), a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas configura o compromisso global de todos os países para criar um modelo de desenvolvimento inclusivo, promovendo o bem-estar de todas as pessoas, a proteção do ambiente e o combate às alterações climáticas, onde “ninguém pode ficar para trás”.

Objetivos e Procedimentos

[In]Movimento foi um projeto piloto desenvolvido na Estufa, entre março e julho de 2022. Contribuir para a inclusão de cidadãos com deficiência, contribuir para a operacionalização dos direitos dos cidadãos com deficiência, combater os preconceitos e estigmas para com as pessoas com deficiência, promover a sua participação em atividades culturais/artísticas constituíram os respetivos objetivos gerais. Atendendo às diferentes atividades desenvolvidas pela Associação Estufa, o foco centrou-se na dança, tendo como base a visão do corpo como instrumento de comunicação, expressão e de interação inclusiva.

O propósito interventivo consistiu na criação de um grupo misto, ou seja, com estudantes sem e com deficiência (ex, as pessoas com deficiência e de outras esferas de vulnerabilidade social).

No decorrer do projeto piloto, os encontros das aulas de dança inclusiva tiveram uma frequência semanal e realizaram-se todas as segundas-feiras, das 17:15h às 18:30h. O grupo de dança integrou, de forma constante, diferentes participantes.

O grupo integrou um total de 10 participantes, dos quais 4 pessoas com baixa visão, que tomaram conhecimento do projeto através do GADV (Gabinete de Apoio à Deficiência Visual – Câmara Municipal de Torres Vedras) e 1 jovem com Trissomia 21. Alguns destes elementos já faziam parte de grupos de teatro. Participaram, ainda, duas jovens com deficiência motora, uma das quais, aluna das oficinas de teatro da Estufa e outra que foi encaminhada por uma professora de ensino especial do Agrupamento de Escolas da Lourinhã. Para completar o grupo de referir a presença de 3 jovens sem deficiência, entre as quais duas ex-alunas de dança, da Estufa, e a participação enquanto observadora e estudante em contexto de estágio académico. A heterogeneidade do grupo podia ser observada também pelas faixas etárias dos participantes, tendo o elemento mais novo com 18 anos e o elemento mais velho 66 anos. O projeto teve lugar na sede da Estufa, no centro histórico de Torres Vedras e teve um alcance de participantes na sua maioria do concelho de Torres Vedras, mas também do concelho da Lourinhã e de Peniche.

As aulas foram orientadas por uma professora, que prestou a sua colaboração em regime de voluntariado, contando com o permanente apoio da estagiária. A sua ação esteve bem patente no acolhimento dos participantes e no acompanhamento do grupo em todo o processo.

Reflexões

A realização do projeto permitiu ponderar sobre diferentes aspetos. A componente artística pode constituir uma resposta relevante para a construção de uma sociedade (mais) inclusiva. Efetivamente, a arte pode assumir uma função social indiscutível (Biesdorf & Wandscheer, 2011). Isto significa que se ultrapassa a dimensão lúdica e de entretenimento ou a vertente estética/contemplativa. Pode contribuir para a concretização do princípio de igualdade de direitos. As necessidades de todos e de cada um devem ter igual importância, devendo ser a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igual oportunidade de participação. Essa participação pode verificar-se em experiências diferenciadas, que podem representar a conexão connosco próprios, com a nossa essência e com os outros.

Neste caso, esta experiência permitiu o envolvimento e o usufruto de uma atividade cultural, como seja a dança. Permitiu a coexistência e a convivência de participantes com diferentes perfis e características, mas unidos pela mesma expressão artística. Significou, igualmente, para outros o conhecimento e a compreensão das dificuldades e diferenças que enfrentam os cidadãos com deficiência. Mas acima de tudo registou-se a relação e a interação entre sujeitos comprometidos (e porque não “apaixonados”) numa ação comum. Sublinha-se (e acredita-se) (n)a relevância que as ações ou as experiências locais, de pequena ou média dimensão podem assumir nos processos de mudança.

Palavras-chave: intervenção social; intervenção artística; deficiência; associação

Referências bibliográficas

Amaro, R; Henriques, M.C. & Vaz (1992). Iniciativas de Desenvolvimento Local: caracterização de alguns exemplos. Lisboa: ISCTE

Biesdorf, R. K. & Wandscheer, M. F. (2011). ARTE, UMA NECESSIDADE HUMANA: FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA. Revista Itinerarius Reflectionis. nº11 (2).<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20333>

Erasmus + Programme of The European Union (2021).Projeto “ART & INCLUSION” (ARTE & INCLUSÃO). A Arte como uma forma de inclusão” Investigação de Boas Práticas. European Union. https://www.centrosocialsoutelo.org/files/manualA&I_PT.pdf

Gama, A. (2021). A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário: alguns programas; CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/14711>

Matarasso, F. (2019) ; Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativaFundação Calouste Gulbenkian. https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2021/05/2019-a-restless-art_Ed.pdf

Pires, A. S. (2018); O Contributo das Artes Visuais Numa Educação Inclusiva para Todos; Mestrado em Educação Artística. Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo: <http://repositorio.ipvc.pt/>

Resolução do Conselho de Ministros nº119/2021 da Presidência do conselho de Ministros (2021). Diário da República: 1ª série, nº 169/2021. <https://files.dre.pt/1s/2021/08/16900/0000300071.pdf>

Cuidar desde o Início: um programa de qualificação para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)

Helena Luís

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV (Life Quality Research Centre)

Sónia Seixas

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)

Gracinda Hamido

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Contextualização da temática

O programa de formação que se apresenta, no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), instituído através do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, visou potenciar os recursos humanos integrados ou a integrar as Equipas Locais de Intervenção (ELI) garantindo uma maior cobertura e melhor qualidade das respostas às necessidades multidimensionais e específicas das crianças elegíveis e das suas famílias, com vista à sua inclusão social.

Sendo a missão do SNIPI garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), entendendo-se como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social, propôs-se a construção de um conjunto de ações de formação para técnicos dos sistemas de saúde, social e de educação, que trabalhassem neste Sistema e que tivessem necessidades de formação diferenciadas. Apesar do grande desenvolvimento do referencial teórico que sustenta este Sistema de Intervenção, apenas um número reduzido de profissionais teve acesso a formação específica para desempenhar funções, em particular na área do Alentejo, como explicitamos de seguida.

Dando resposta a uma necessidade de descentralização desta oferta formativa e estando a nossa Instituição de Ensino Superior no centro da Lezíria do Tejo/Alentejo, inicialmente, analisámos de forma mais detalhada as necessidades desta região. Porém,

posteriormente, verificou-se a necessidade de desenvolver este programa formativo a nível nacional no formato b-learning, entre novembro de 2021 e 2 de junho de 2022, e por consequência visou-se além do contributo para a consolidação do próprio Sistema, assegurar a extensão da cobertura já alcançada dos serviços prestados, assim como, naturalmente, a contínua melhoria da sua qualidade.

Objetivos

Este programa de formação procurou contribuir para superar um conjunto de necessidades identificadas:

- na investigação educacional, e mesmo no próprio quadro legal de criação do SNI-PI (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro), relativamente à identificação da necessidade e dos impactos da intervenção precoce;
- no sistema educativo, face à crescente necessidade de recrutar profissionais com competências de trabalho nesta área, como evidencia, entre outros, a inclusão da Intervenção Precoce entre as áreas e domínios de docência dos grupos de recrutamento para o Sistema Educativo.

Assim, concebeu-se o programa de formação orientado para a corresponsabilização pelas decisões sobre uma abordagem integrada à primeira infância e, consequentemente, para a necessidade de reforço da competência profissional dos educadores/professores e outros profissionais e técnicos que trabalham com essas crianças, equipas e famílias.

Para além destes objetivos globais, considerámos importantes os seguintes objetivos intermédios, que os operacionalizam:

(1) dar resposta às necessidades de formação dos profissionais no campo da Intervenção Precoce;

(2) proporcionar formação e dar apoio ao aprofundamento de competências de conceção e implementação de projetos de Intervenção e Desenvolvimento em Intervenção Precoce;

(3) assegurar a apropriação, pelos formandos, das seguintes competências:

A. Competências de análise crítica:

- fundamentação dos processos de tomada de decisão em procedimentos reflexivos e de investigação;

- posicionar-se analiticamente face a diversos paradigmas e modelos de resposta às necessidades educativas específicas de intervenção precoce junto das crianças e suas famílias;

- desenvolver a sua ação de modo coerente com essa análise, bem como de modo situado, ajustado, face às situações reais.

B. Competências de intervenção no campo de especialização (Intervenção Precoce na Infância):

- identificar necessidades educativas específicas, limitações físicas, desvantagens sociais, situações de risco, no quadro do desenvolvimento global das crianças;

- mobilizar conhecimentos, assim como instrumentos e técnicas de observação, avaliação e intervenção, visando o acompanhamento, a orientação, o apoio e aconselhamento diferenciados dos casos;

- promover e saber gerir dinâmicas de comunicação e interação grupal e um clima de relações interpessoais adequadas;

- organizar programas de envolvimento parental na educação e intervenção precoces;

- apoiar os órgãos das instituições com que trabalha, na conceção de projectos e na sua adequação à realidade local.

C. Competências de avaliação, trabalho em equipa, co-reflexão e consultadoria:

- promover práticas de avaliação reflexiva e de trabalho colaborativo, no âmbito do desenvolvimento das suas funções;

- disponibilizar-se para colaborar na assessoria e apoio à formação contínua e à supervisão de outros profissionais ligados à intervenção precoce;

- assessorar associações de pais e outros agentes da comunidade educativa no âmbito das suas atividades.

Procedimentos do projeto

O processo de recrutamento dos formandos foi conduzido, numa primeira fase, em articulação com os órgãos de coordenação do SNIPI e das Coordenações Regionais (que gerem as diferentes Equipas Locais de Intervenção de cada região); foi indicada uma alo-

cação de cada formando aos níveis de formação (base, complementar e especializada) em função da sua experiência nas ELI e, portanto, das necessidades destas Equipas Locais permitirem o acesso à formação aos seus profissionais. Aproximadamente um terço dos formandos pertenciam à área da Educação, e eram docentes, razão pela qual esta mesma formação foi submetida a um processo de acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), o que veio a sofrer despacho favorável.

A seleção destes formandos foi realizada, num primeiro momento, a partir do levantamento das necessidades de formação, nas próprias estruturas do SNIPI que procuraram distribuir as “vagas” de forma equilibrada a nível nacional. A entidade formadora, rececionou uma listagem de potenciais formandos, de todo o País (Norte, Centro, Alentejo e Algarve), para cada um dos níveis de formação, constituiu um júri e assegurou a verificação dos critérios de seleção previstos na candidatura ao Programa. Assim, todos os candidatos eram profissionais que integravam a rede de IPI, exerciam funções nas ELI, experientes ou em início de atividade, provenientes de várias especialidades e com responsabilidades sectoriais no âmbito do processo de IPI, designadamente, médicos, enfermeiros, docentes, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais ou profissionais dos Núcleos de Supervisão Técnica (NST).

Deste primeiro levantamento, resultou a perceção mais fidedigna das necessidades de formação e também a compreensão de que deveríamos ajustar a natureza e metodologias da formação, por forma a que pudesse abranger o maior número de formandos possível, e de regiões diversas do País.

Na linha do que atrás se referiu, o programa organizou-se como uma unidade geradora de sentido, sentido esse que foi apropriado e desenvolvido nos conteúdos dos módulos, nas práticas de ensino de cada equipa docente, na forma como se articularam os conteúdos com os momentos de inserção na prática profissional e na colaboração científico-profissional entre formadores e formandos. O trabalho de formação centrou-se em torno da reflexão analítica sobre a própria prática, assumindo-se essa prática profissional como eixo epistémico regulador da produção de conhecimento quando se trata da formação de um profissional (Canário, 2000; Nóvoa, 1999; Schön, 1987; Zeichner, 1993).

Consideramos que a eficácia dos processos de transição/mudança/aprendizagem (que a formação procurou potenciar) foi tanto maior quanto mais consentânea foi a gestão/implementação do próprio programa, com os princípios que nortearam a definição dos objetivos da própria formação.

Por essa razão, preocupou-nos assegurar a melhor sinergia entre formadores (identificados com o paradigma de formação que desejávamos manter), entre os diferentes módulos organizados no tempo por forma a potenciar o carácter verdadeiramente teóri-

co-prático da formação e a eficiência reguladora da avaliação.

Assim, entendemos potenciar a coerência entre objetivos e metodologias ao promovermos, desde o nível básico de formação, o envolvimento de um par de formadores com formações e/ou experiências diversas, com vista à articulação com o contexto profissional e/ou à oportunidade de trabalho dos formandos em pequenas sub-equipas multidisciplinares (reais, no caso de estarem presentes no mesmo grupo de formação, ou pelo menos realistas, no sentido de reproduzirem a realidade das equipas do terreno). Com o mesmo sentido de coerência, sublinhamos a flexibilidade dos instrumentos e objeto da avaliação (documentos reflexivos, estudos de caso, portefólios) e da estratégia de avaliação integrada, que articulou o contributo de vários módulos.

Módulo I - Noções Básicas de IPI no âmbito do SNIPI (5h)

Módulo II - Avaliação em Intervenção Precoce (6h)

Módulo III - Intervenção precoce em contexto domiciliário e trabalho com as famílias (7h)

Módulo IV - Intervenção precoce em contexto socioeducativo (7h)

Módulo V - Trabalho em Equipa: Organização e Gestão da ELI (12,5h)

Módulo VI - Introdução à Intervenção nas Relações com Pais e Crianças (12,5h)

Módulo VII - Diagnóstico, avaliação e construção de material lúdico-didático em IPI para crianças com autismo, multideficiência, surdez e cegueira (25h)

Existiu, ainda, o pressuposto de natureza metodológica, que se prendia com a abordagem integrada dos conteúdos dos módulos:

- integrada porque realizada por uma equipa/par de formadores com características distintas (de áreas de trabalho mais académicas, mais profissionais, da educação de infância, da educação especial e inclusiva, da sociologia e/ou trabalho social, da psicologia, da medicina e/ou saúde...);
- integrada porque se pretende que seja alicerçada no trabalho de análise e conceptualização, a partir de dados/casos/situações reais, a serem mobilizadas pelos próprios formandos, e trabalhados no âmbito do próprio programa.

Esta abordagem comportou, naturalmente, uma importante dimensão avaliativa, reflexiva e autorreguladora que também se pretendeu que viesse a ser apropriada pelos formandos.

A Instituição de Ensino Superior que acolheu este desafio propôs-se, no âmbito do desenvolvimento desta formação, desenvolver diversas modalidades de cooperação com outras Escolas/Institutos, Universidades, Centros de Investigação e Associações

Científicas e Profissionais. Esta Instituição possui uma larga experiência de trabalho formativo de Educadores (sensu latu) e de estabelecimento de laços de parceria, muito especialmente com os profissionais do terreno, o que tem contribuído para a forte implantação regional. No panorama nacional e internacional, tem-se pautado igualmente por participações e coordenação de trabalhos nomeadamente formativos (cursos, estágios, workshops, seminários, encontros científicos) que mobilizam não apenas os seus próprios recursos, mas também os articulam com recursos das várias Instituições com que estabelece parcerias e relações de intercâmbio nacionais e internacionais (Pró-Inclusão, Associação Nacional de Intervenção Precoce, Universidades e entidades Europeias com as quais tem desenvolvido projetos, entre outros). Este conjunto de interações constitui um capital de recursos relevante e adequado para assegurar o cumprimento dos objetivos enunciados.

Com efeito, a adequação dos meios humanos e materiais colocados ao serviço deste programa, parece-nos encontrar justificação, por um lado na experiência acumulada quer da Instituição que acolheu, quer dos formadores na área do desenvolvimento na infância e da educação inclusiva, por outro lado na relevância do capital de parcerias e trabalho conjunto, estabelecidos desde há muito.

Como refere o Presidente da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), no seu prefácio à obra de referência da ANIP, de 2016, "consolidar a comunicação, a colaboração, a partilha de responsabilidades, e construir parcerias eficazes a nível interinstitucional, inter e intrasectorial, entre áreas disciplinares, equipas profissionais entre si, e entre profissionais e famílias, é talvez uma das questões mais cruciais para sustentar e melhorar a qualidade e os resultados da IPI".

O que gera as adequações às realidades em presença, efetivamente, é sobretudo essa capacidade de construir respostas mobilizando, em cada momento, os recursos, de construir sinergias pela manutenção da comunicação aberta e colaboração franca.

Nesse sentido, em cada ação houve uma parceria de formadores da academia e profissionais, com experiência no sistema SNIPI, com formação e experiência especializados nas áreas em causa, por forma a potenciar não apenas a comunicação no seio das parcerias para formação, como também a comunicabilidade entre os aspetos mais teóricos da formação e as práticas que esse conhecimento deverá acima de tudo servir. Do mesmo modo, procurámos que os formadores internos assegurassem a coerência entre os vários módulos.

Principais reflexões

Analizando os questionários de avaliação da ação de formação bem como os registos

decorrentes das reuniões de avaliação com os/as formandos/as, foi possível verificar que este programa de formação, que formou um total de 253 profissionais da rede IPI, contribuiu para a melhoria da qualidade dos serviços junto das famílias e de crianças, entre os 0 e os 6 anos de idade, que apresentem, ou estejam em risco grave de apresentar, alterações que limitem o seu normal desenvolvimento e a sua participação, alterações que possam advir ou ser potenciadas por condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais.

A expectável diversidade de formação de base dos formandos trouxe, por um lado, a vantagem de permitir estabelecer/clarificar visões complementares sobre o mesmo objeto de estudo, apresentando, por outro lado, o desafio de gerir níveis de conhecimento porventura menos aprofundados em algumas áreas. Estas circunstâncias também justificaram que a metodologia de formação e a estratégia de regulação da mesma responderam de forma adequada a essa diversidade, tirando o máximo partido dela; referimo-nos à aproximação do trabalho formativo às realidades que os formandos encontram na sua prática, aproximação traduzida quer na abordagem dos conteúdos teóricos de modo articulado, reflexivo e clarificador das práticas, quer ainda na abordagem à avaliação que permitiu e mesmo estimulou essa articulação e reflexividade, por exemplo, sob a forma de estudos de caso, desenvolvimento de pequenos projetos de trabalho, articulados em equipas realísticas ou mesmo reais que frequentaram a formação, realizando avaliações por portefólio ou sustentadas em documentos reflexivos.

O acompanhamento do programa assumiu um caráter de regulação continuada, traduzida em análises sistemáticas da evolução dos documentos reflexivos e de avaliação, assim como das respostas de formandos e formadores a inquéritos por questionário, organizados semestralmente.

Um modo de follow-up dos participantes no programa está previsto.

Palavras-chave: intervenção precoce; formação; sistema nacional de intervenção precoce; multidisciplinaridade; inclusão

Referências Bibliográficas

Carvalho, L. et al. (2016). Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para profissionais. Associação Nacional de Intervenção Precoce. ISBN 978-989-20-6312-6

Canário, R. (2000). Educação de Adultos – um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

Decreto-Lei n.º 281/2009, Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de Outubro de 2009

- Nóvoa, A (1999). O Passado e o presente dos professores. In A Nóvoa (Ed. 1999). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2ª ed., 13-34.
- Roldão, M. C. (2001). "A Formação como Projecto – do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação". In B. P. Campos (Org.). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Porto: Porto Editora, 6-20.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. New York: Jossey-Bass.
- Zeichner, K. M. (1993). A Formação Reflexiva de Professores – ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa.

Metodologias de criação participativa: plataforma para os Espaços Incluir

Catarina Dionísio
Universidade de Aveiro

Carlos Santos
Universidade de Aveiro

Daniel Freitas
Fundação Altice & aTOPlab & CiTechCare

Resumo alargado

Desde 2013 que a Fundação Altice (antiga Fundação PT) tem vindo a promover o desenvolvimento de soluções tecnológicas para a acessibilidade digital e comunicação acessível destinadas a pessoas com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas. Em 2019, as várias iniciativas foram agregadas num novo programa intitulado “Incluir”. No âmbito deste programa, um dos projetos que se encontra em fase de desenvolvimento é o dos “Espaços Incluir” e que representam a materialização dessas iniciativas em espaços de instituições parceiras, que em conjunto, trabalham na promoção de uma maior inclusão nas áreas da educação, integração profissional e social de pessoas com limitações funcionais em Portugal. Estes espaços têm múltiplas valências, nomeadamente, a experimentação, a recomendação e avaliação de tecnologias de apoio para os vários tipos de deficiência. Em paralelo, pretende-se que sejam locais onde sejam realizados projetos de Investigação e o Desenvolvimento de tecnologias de apoio, Divulgação Científica e Capacitação de profissionais das áreas da reabilitação e educação especial. Na fase piloto do projeto, a Fundação Altice contou com a parceria de três instituições: a Associação de Paralisia Cerebral do Porto, o aTOPlab do Politécnico de Leiria e o Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão.

Para suportar a comunicação entre os profissionais e beneficiários dos diferentes “Espaços Incluir”, foi pedido à equipa de I&D do Campus by Fundação Altice (campus.altice.pt) - plataforma conceptualizada e desenvolvida pela Universidade de Aveiro e financiada pela Fundação Altice - o desenvolvimento de uma rede social que facilitasse a comunicação entre parceiros, a partilha de boas práticas, as novidades tecnológicas e a divulgação das ações realizadas nestes locais. Adicionalmente, pretende-se que a futura plataforma venha dar suporte a uma Comunidade de Prática para os profissionais das áreas da reabilitação e tecnologias de apoio. Por Comunidade de Prática entende-se grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tema

e que aprofundam os seus conhecimentos nestas áreas, interagindo numa base contínua” (Cataldo 2009).

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado em Comunicação Multimédia da Universidade de Aveiro e realizado pela aluna Catarina Dionísio que integra a equipa de I & D do Campus by Fundação Altice. O objetivo da investigação foi a seleção, a aplicação e avaliação de metodologias de Design de Interação e responder à questão: “A utilização de métodos de criação participativa permite o desenvolvimento de uma plataforma que vá ao encontro das necessidades dos futuros utilizadores?”

A primeira fase do projeto foi dedicada ao enquadramento teórico que incidiu sobre as metodologias de Design de Interação, de modo particular o Contextual Design (Holtzblatt 2019) e o Co-Design (McKercher, 2020), das Comunidades de Prática (Cataldo 2009) e das Comunidades Online. Para o desenvolvimento do trabalho seguiu as recomendações do método iterativo de Design Based Research (De Villiers, 2013) com as etapas de Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Tendo em conta que o trabalho no terreno teria de ser realizado durante um semestre, o público-alvo foi restringido aos Profissionais das Tecnologias de Apoio, Investigadores e Estudantes dos “Espaços Includi”.

Apesar da nova plataforma usar a infraestrutura do Campus by Fundação Altice onde já estão definidos guidelines para a interação, tais como publicar, comentar, seguir pessoas, criar grupos, observar conteúdo, numa primeira fase, foi necessário conhecer as necessidades específicas dos utilizadores dos “Espaços Includi”. Assim, foi tomada a decisão de ter uma abordagem exploratória no terreno, observando e analisando as necessidades dos futuros utilizadores, ajudando-os a identificar problemas e soluções que, muitas vezes, não são compreendidos ou verbalizados pela própria comunidade. Na planificação do trabalho no terreno foram definidas 5 etapas, e em cada uma foram aplicados métodos de Contextual-Design (identificados entre parênteses): Empatizar (Entrevistas Contextuais); Definir (Sessões de Interpretação com Diagramas de Afinidade); Idear (Definição de Funcionalidades); Prototipar (Protótipos de baixa e alta-fidelidade); e Testar (Testes de Usabilidade).

No decorrer deste trabalho, foram realizadas três entrevistas contextuais no Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão, Associação do Porto de Paralisia Cerebral e aTO-Plab, que permitiram recolher mais de 120 insights. A informação recolhida foi agrupada num Diagrama de Afinidade durante uma sessão de interpretação que contou com a participação de membros dos três “Espaços Includi”, da Fundação Altice da equipa de I & D do Campus. Os insights foram agrupados em 4 categorias: “Eu preciso de comunicar com os meus colegas”; “Eu valorizo a individualidade e a privacidade”; “Eu gostaria de ter acesso fácil à informação”; “Eu necessito de conhecer os meios que tenho ao meu dispor”.

Com base nos resultados obtidos, foi realizado um protótipo de baixa-fidelidade com o workflow proposto para a plataforma e quatro principais funcionalidades: “Comunidade específica só para as pessoas dos Espaços Incluir”; “Comunidade geral para os técnicos, profissionais e investigadores da área”; “Página pública com conteúdos curados”; “Sistemas de catalogação de conteúdos parametrizados”. O protótipo foi apresentado à equipa da Fundação Altice, para validação, com o auxílio de três personas representativas dos futuros utilizadores da plataforma.

Após validação, seguiu-se o desenho de um novo protótipo, mas desta vez em alta-fidelidade utilizando as guidelines do Campus by Fundação Altice e introduzindo elementos distintivos no User Interface para a identidade gráfica da plataforma. Os testes de usabilidade foram realizados com futuros utilizadores da plataforma que permitiram validar as questões relacionadas com a privacidade na plataforma, a compreensão do funcionamento dos metadados, e a necessidade da existência da comunidade geral e comunidade dos “Espaços Incluir” e as vantagens em ter um local onde possam ter acesso a conteúdo técnico e académico sobre as tecnologias de apoio. Os testes serviram para validar o protótipo e realizar ajustes na terminologia e reajustes na organização do User Interface.

Com esta investigação conclui-se que as metodologias de design de interação permitiram evidenciar problemas e necessidades reais da comunidade dos profissionais, técnicos e investigadores de Tecnologias de Apoio, que serviram para especificar de forma estruturada a futura plataforma, garantindo que esta incorpora funcionalidades verdadeiramente úteis e que se enquadrem no contexto real dos futuros utilizadores. Foi também evidente o grande interesse dos utilizadores neste projeto e que se encontram entusiasmados pela implementação da plataforma.

No final do trabalho, foram elencadas várias recomendações para a implementação do trabalho, tais como a necessidade de aperfeiçoar a interação da plataforma a partir de questões surgidas durante os testes de usabilidade, dando continuidade às metodologias iterativas utilizada nesta investigação, para confirmar as decisões que vão sendo tomadas, não só durante a fase de implementação, mas também em futuros desenvolvimentos da plataforma.

Palavras-chave: Comunidades de Prática; User experience; Contextual Design; Co-design; Participatory Design; Prototipagem; Design-based Research

Referências bibliográficas

Beyer, H., & Holtzblatt, K. (2017). Contextual design. In *Interactions* (Second Edition). <https://doi.org/10.1145/291224.291229>

- Cataldo, C. G. (2009). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, by Etienne Wenger, Richard McDermott, & William M. Snyder. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002. 284 pages.
- Holtzblatt, K., & Beyer, H. (2014). *Contextual design: evolved*. Morgan & Claypool Publishers.
- McKercher, K. A. (2020). *Beyond sticky notes. Doing co-design for Real: Mindsets, Methods, and Movements*, 1st Edn. Sydney, NSW: Beyond Sticky Notes.
- De Villiers, M. R., & Harpur, P. A. (2013, October). Design-based research-the educational technology variant of design research: illustrated by the design of an m-learning environment. In proceedings of the South African institute for computer scientists and information technologists conference (pp. 252-261).

O processo de elaboração de um livro multiformato no âmbito da comunicação inclusiva no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, o MCCB

Desirée Nobre Salasar

Universidade Federal de Pelotas e Universidade Lusófona

Francisca Ferreira Michelin

Universidade Federal de Pelotas

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

ESECS, CRID, CICS.NOVA.IPLeiria

Resumo alargado

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento do livro multiformato “Saltos no tempo: uma visita especial ao MCCB”, como um dos desdobramentos da tese de doutoramento¹ em curso no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, da Universidade Federal de Pelotas, RS/Brasil.

O livro, que conta a história da visita de uma personagem chamada Matilde ao Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB), busca contemplar a Missão do Museu, dando seguimento ao trabalho de inclusão realizado no MCCB, iniciado antes mesmo do Museu abrir suas portas ao público. Desenvolvido por muitas mãos, o livro também segue a linha da Escola de Pensamento da Sociomuseologia, no qual o museu está inserido e que está “[...] assente na igualdade de oportunidades e na inclusão social e econômica, tendo por base a interdisciplinaridades com as demais áreas do conhecimento” (Primo & Moutinho, 2020, p. 21).

O Museu da Comunidade Concelhia da Batalha nasceu a partir de uma solicitação da comunidade batalhense à Autarquia Municipal para que houvesse um museu onde as pessoas pudessem conhecer a história do território e suas tradições, para além do suntuoso Mosteiro de Santa Maria da Vitória. Tendo a solicitação sido aceite, foram sete anos para a construção de um projeto que fosse “um museu evolutivo nas propostas, rigoroso na mensagem, amável na comunicação inclusiva e acessível para os distintos tipos de utilizadores” (Stoffel, 2021, p. 18).

1. Cujo título provisório é: “Comunicação inclusiva na perspectiva do Desenho Universal: Estudo de caso do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha”.

Assim, tendo como lema “o museu de todos e para todos” o MCCB foi planejado e desenvolvido na perspectiva do Desenho Universal, seguindo os seus sete princípios e contemplando assim recursos de acessibilidades na comunicação, no espaço físico, nas atitudes e nos programas desenvolvidos pelo Serviço Educativo. Importa referir também que o Desenho Universal, que preconiza o uso coletivo ao uso individual através de seus princípios², proporciona a equidade e a valorização da diversidade funcional, permitindo que as pessoas possam usufruir de produtos, equipamentos e ambientes sem que haja exclusão pela diferença funcional de cada um.

Os recursos disponíveis no Museu, embora tenham sido planejados para um público específico, encontram-se à disposição de todos os visitantes, conforme afirma a responsável pelo programa de acessibilidade:

Embora apresente soluções abertamente direcionadas para públicos com necessidades específicas, é filosofia deste Museu ser inclusivo de forma discreta e efetiva, permitindo que os mesmos recursos e serviços possam ser fruídos por pessoas com ou sem deficiência. Só assim se entende que este seja “um museu de (e para) todos”
(Neves, 2021, p. 29).

Desta forma, o MCCB inclui públicos com diversidade funcional positivamente em seus espaços e atividades e foi com o intuito de continuar a responder cada vez mais pessoas, que surgiu o projeto do livro multiformato do museu.

Os livros multiformato são um conceito desenvolvido no Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID) do Instituto Politécnico de Leiria e correspondem à

[...] livros impressos, que reúnem num único exemplar, texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um código Quick Response (QR) que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro - Língua Gestual Portuguesa – para crianças surdas (Sousa, 2018, p.17).

Seu embrião nasce do desejo do Museu de ter um livro voltado para o público infantil, que abordasse a inclusão de uma forma lúdica e didática. Aquando do Estágio em Acessibilidade Cultural feito pela autora em 2015³, a proposta foi apresentada pela equipa

2. São princípios do Desenho Universal: uso equitativo; uso simples e intuitivo; uso flexível; informação de fácil percepção; tolerância ao erro; esforço físico mínimo e dimensionamento dos espaços para uso abrangente.

3. Estágio realizado com formento do Ministério da Cultura do Brasil, através do Edital Conexão Cultura Brasil -

do Museu à autora e esta elaborou então um livro em banda desenhada que contava a história de uma menina que ia visitar o museu e a mediação era feita pelos próprios personagens do Museu. O projeto foi bem recebido pela gestão da cultura do Município da época, porém não foi concretizado.

Em maio de 2022, já com o desenvolvimento da tese de doutoramento que tem como objetivo fazer um estudo de caso do referido museu, após a recolha inicial de dados e informações sobre o museu, levou-se novamente a proposta de ter um livro sobre o museu, mas que ao invés de banda desenhada, fosse um livro multiformato (com recurso de braille, sistema pictográfico para a comunicação, linguagem simples, audiolivro com audiodescrição e vídeo livro com língua gestual portuguesa). A proposta foi prontamente aceite tanto pela equipa do Museu, quanto pela Vereadora da Cultura do Município da Batalha. Assim, iniciou-se o projeto do livro multiformato sobre o museu em abril de 2022.

A primeira etapa consistiu em reescrever o texto que já existia do livro de banda desenhada, adaptando-o para o novo formato e seguindo o Método Ekarv de escrita simples. O Método Ekarv foi criado na Suécia em 1960 por Margareta Ekarv (Ekarv, 1994) e consiste na reescrita do texto utilizando doze princípios⁴ que tornam o texto mais claro e objetivo, tendo como foco uma escrita menos impessoal.

O texto foi revisado tanto ao nível de conteúdo, quanto ao nível do português brasileiro para o português europeu pela equipa do Museu. A seguir, o texto foi traduzido e adaptado para o sistema pictográfico para a comunicação (SPC), que são “compostos por pequenos desenhos codificados (pictogramas) que se referem aos principais conceitos a transmitir” (Garcia, Mineiro & Neves, 2017, p. 40). Para o livro do MCCC foram utilizados símbolos já convencionados e imagens do acervo do próprio Museu.

Concomitante a este trabalho foi lançado um concurso a nível municipal para que as crianças de 8 a 12 anos residentes no Concelho da Batalha fizessem as ilustrações do livro. Os dez temas que estavam disponíveis para ilustrar eram:

1. Matilde observa a vitrine Origens

Intercâmbios.

4. São princípios do Método Ekarv: Usar estruturas simples para expressar ideias; usar a ordem natural do discurso oral (escrever como se fala); apresentar uma ideia por parágrafo; redigir parágrafos curtos (45 palavras distribuídas – 4 a 5 linhas); preferir a forma ativa dos verbos; evitar orações subordinadas, advérbio desnecessários e palavras hifenizadas no final de cada linha; assegurar pausas durante a leitura do texto; ajusta a pontuação ao ritmo da leitura; discutir os textos com outras pessoas; adequar o desenho do texto ao aspeto final da linha; posicionar o texto na sua forma final para verificar o efeito visual e rever continuamente a construção dos textos.

2. Matilde conversa com o Stegossauro
3. Matilde conversa com Homo erectus (Jaime) que faz fogo com as pedras
4. Escavação arqueológica da época romana
5. Batalha de Aljubarrota
6. Matilde e Arcanjo Miguel frente ao Mosteiro da Batalha
7. Matilde toca no Sistema de Pesos e Medidas de D. Manuel I
8. Matilde faz selfie com Homo erectus (Jaime), Magistrado e São Miguel Arcanjo
9. Leo toca em peça do Museu ao mesmo tempo que ouve com os auriculares
10. Matilde despede-se frente ao Museu

O concurso contou com um painel de seis jurados representantes do Município, do Museu, do CRID e dos apoiadores Casa do Mimo e Agrupamento de Escolas da Batalha, bem como da autora. Foram selecionadas dez ilustrações para ilustrar o livro.

À Casa do Mimo, Instituição de Particular de Solidariedade Social (IPSS) da Batalha que apoia pessoas com vários tipos de deficiência, foi feito um convite para ilustrar a capa do livro, bem como uma ilustração para o miolo.

Após todas as ilustrações ficarem prontas, foi dado início ao processo de elaboração do guião de audiodescrição (AD) que contou com a consultoria de uma pessoa com deficiência visual. Com o texto e o guião de AD finalizados, foram feitas as gravações em estúdio das versões audiovisuais do livro: audiolivro, audiodescrições e vídeo livro em Língua Gestual Portuguesa.

Neste momento também foi solicitado à equipa do MCCB que criasse os doze QR Codes que integrariam o livro. Neste sentido foi necessária uma reunião para melhor esclarecimento de como e onde seria disponibilizado o conteúdo do livro. Optou-se por criar uma “aba” no site do próprio Museu, intitulada “livro multiformato” que também pode ser acedida por aqueles que desconhecem o livro físico.

Enquanto este processo estava a ser realizado, o livro visual estava a ser montado. Após a finalização destas etapas, os protótipos foram enviados à autora, à equipa do MCCB e à Vereadora da Cultura para aprovação. Por fim, as etapas de impressão do livro tanto à tinta, como a braille e sua montagem.

Figura 1: Capa e contracapa do livro multiformato do MCCB



Fonte: acervo da autora, 2023.

Figura 2: Uma das páginas do livro multimídia do MCCB com recurso de braille, SPC e QR Code com audiodescrição



Fonte: acervo da autora, 2023.

O livro foi lançado no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, numa solenidade no Museu, que contou também com a visita dançada da bailarina Inesa Makava.

Entende-se que este livro, assim como o MCCB, nasce a seguir tanto os princípios do Desenho Universal, quanto da Escola de Pensamento da Sociomuseologia que está intimamente relacionada com o território e com os temas da actualidade, bem como a representatividade de grupos sócio-acêntricos¹.

Palavras-chave: Livro multimídia; Museu da Comunidade Concelhia da Batalha; Comunicação Inclusiva.

Referências bibliográficas

Ekarv, M. (1994) Combating redundancy: writing texts for exhibitions. In Greenhill, E. H. (ed.). The educational role of the museum. London: Routledge.

Ferreira, Ricardo Alexino. (2012) Etnomídia e a interface com o politicamente correto. Revista Extraprensa (USP).

Neves, J. (2021). O Museu de todos. In Município da Batalha. Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB (pp. 29-32). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

Primo, J. & Moutinho, M. (2020). Referências teóricas da Sociomuseologia. In Primo, J. &

1. Termo elaborado por Ferreira (2012) que define pessoas com pouca representação social, política e económica

Moutinho, M. (Eds). Introdução à Sociomuseologia. Lisboa: Departamento de Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 17-34.

Sousa, Célia. M. (2018) E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato? III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração. IPL, 2018. Acedido em 02 de janeiro, 2023, em: <http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf>

Stofel, A.M. (2021). O programa museológico. In Município da Batalha. Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB (pp. 13-22). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

PCAM - Personal Computer Alternative Mouse

Alisson Quito

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

Juan Marcillo

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

Carla Lopes

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria
Instituto de Telecomunicações

Carlos Simplício

Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria

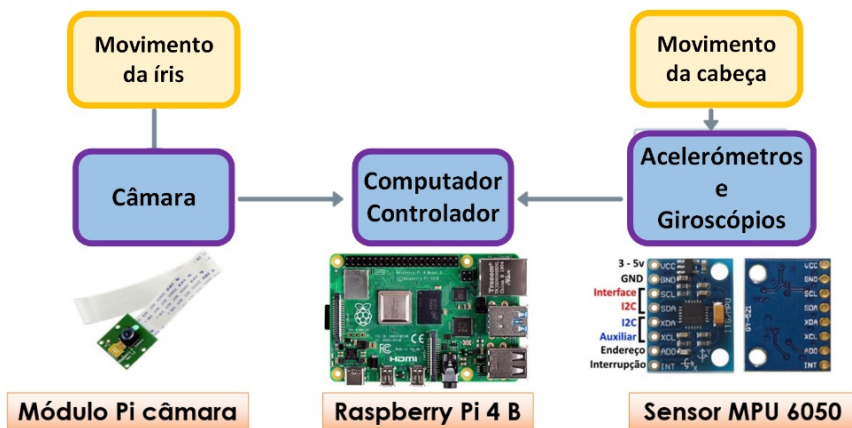
A comunicação aumentativa e alternativa permite que pessoas com limitações motoras severas interajam com computadores. Permitir a utilização de um computador a portadores de esclerose lateral amiotrófica (ELA) ou de outras doenças incapacitantes, é uma forma de facilitar a comunicação, seja em contexto de trabalho ou simplesmente de lazer. Segundo o estudo da prevalência das doenças do neurónio motor (onde se inclui a ELA) levado a cabo por Conde (2019), assistimos atualmente a um incremento da prevalência estimada nos últimos anos, que passou de 6,74/100.000 hab. em 2009 para 10,32/100.000 hab. em 2016.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) dirigidas a pessoas com deficiência física, requerem a adaptação de interfaces e o desenvolvimento de novos métodos de interação que permitam uma utilização plena dos dispositivos digitais. O desenvolvimento de periféricos de entrada alternativos ao teclado ou ao rato, que se adaptem ao utilizador, permite superar as barreiras impostas pela deficiência física, permitindo obter uma usabilidade adequada dos recursos digitais. O presente projeto procura dar uma resposta a este problema. O PCAM (Personal Computer Alternative Mouse) é um rato adaptado numa armação de óculos. Trata-se de uma ferramenta de apoio que, isoladamente ou em complemento às existentes, permite operar o computador com a mesma facilidade de um rato convencional. O utilizador interage com o computador através do posicionamento da íris e do movimento da cabeça com a mesma facilidade com que o faria com um rato convencional. O movimento do ponteiro do rato no ecrã é feito em função do movimento do olho do utilizador e a implementação do click e scroll é feita a partir do movimento da cabeça.

Nos últimos anos foram propostas algumas soluções neste domínio. São vários os dispositivos alternativos ao rato convencional, que não exigem a utilização das mãos, podendo basear-se na fala, em gestos ou em movimentos oculares. Os sistemas baseados em movimentos oculares detetam a posição do olho e os seus movimentos associando-os a ações específicas como o click em teclas de um teclado virtual, os movimentos do cursor ou o click com o cursor do rato em botões. Da mesma forma, os sistemas baseados em gestos associam movimentos específicos do utilizador a ações do cursor do rato. Um dos dispositivos comerciais disponíveis é o Quha Zono 2, desenvolvido pela empresa finlandesa Quha (2022). Trata-se de um rato giroscópico que permite acesso ao computador através de movimentos da cabeça. Deteta movimento e transforma-o em movimento do cursor no ecrã. Um outro dispositivo comercial é o enPathia, desenvolvido pela empresa espanhola Eneso (2012). Este dispositivo recorre a um sensor de movimento fixado numa parte do corpo (cabeça, antebraço, pé, etc.) que permite acionar tarefas no computador sem usar as mãos. O sistema permite ações, como mover ficheiros entre pastas, navegar na Internet, jogar ou escrever texto. O GlassOuse V1.4 é outro dispositivo comercial controlado através de movimentos da cabeça, podendo o módulo principal ser acoplado aos óculos do utilizador (EnnoPro Group, 2022). O princípio de funcionamento baseia-se num giroscópio de nove eixos, que deteta com precisão os movimentos da cabeça do utilizador. Este módulo permite comunicações por Bluetooth. Para executar os clicks pode-se ligar, através de um cabo, o módulo GlassOuse ao módulo Switch Adaptive. Este pode ser atuado através da pressão dos lábios. Existem muitos mais sistemas, como por exemplo o HMAGIC que combina movimentos oculares e da cabeça para posicionar o cursor do rato (Kurauchi et al., 2015), o IOM que permite controlar o posicionamento do cursor através de movimentos da cabeça (Machado et al., 2019), o Eyegaze Edge que deteta os movimentos dos olhos utilizando uma câmara colocada por baixo do monitor de um tablet (EyeGaze Inc., 2021), ou o Gaze-Pointer que utiliza uma webcam para detetar movimentos e deslocar o cursor (Deja, 2014). Os sistemas descritos baseiam o seu funcionamento em giroscópios, sensores inerciais ou câmara de vídeo e processamento de imagem. O custo é variável, mas atinge em alguns casos \$1500. A maioria exige a calibração do sistema e o funcionamento está condicionado a movimentos suaves da cabeça.

Em alternativa, no presente trabalho pretendeu-se desenvolver um sistema de baixo custo que possa ser utilizado por pessoas com dificuldades motoras nos membros superiores, que seja controlado através de movimentos da cabeça (utilizando sensores inerciais) e de movimentos da íris (utilizando uma câmara e processamento de imagem). O sistema apresenta as funcionalidades básicas de um rato convencional: click com botão esquerdo e direito, movimentos do cursor no ecrã e scroll na janela da aplicação ativa. O movimento do cursor é realizado em função do movimento da íris do utilizador e os movimentos da cabeça permitem realizar scroll e o click de um dos botões do rato. A arquitetura do sistema pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 - Arquitetura do sistema PCAM



O PCAM é constituído por um Raspberry Pi 4 model B (módulo controlador), um módulo Pi Camera e um sensor inercial MPU 6050 (ambos colocados num suporte acoplado à haste de uns óculos). O protótipo desenvolvido pode ser visto na Figura 2. O sistema é alimentado por um *powerbank* que permite uma autonomia, em funcionamento pleno, de aproximadamente 10 horas. A unidade de alimentação e o controlador ligam-se aos elementos sensoriais, colocados no suporte acoplado à haste dos óculos, através de um cabo elétrico. Na Figura 2 podem ser vistos os elementos sensoriais incorporados no suporte, fabricados recorrendo a uma impressora 3D.

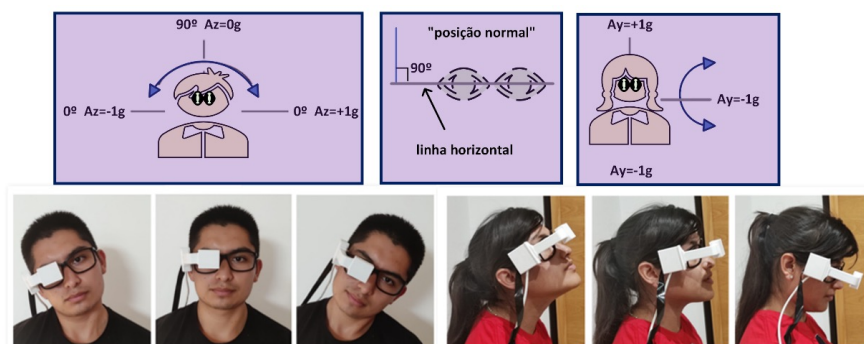
Atualmente, o PCAM tem um protótipo perfeitamente funcional. Quando ligado ao PC do utilizador funciona como um rato convencional, permitindo, por exemplo, navegar em páginas web. Na Figura 3.1 pode-se ver um utilizador a executar *click* com o rato (se a cabeça está na posição normal, não é executado qualquer *click*; cabeça inclinada lateralmente para executar o *click* com o botão direito ou esquerdo do rato). Na Figura 3.2 pode-se ver um utilizador a executar o *scroll* com o rato (se a cabeça está na posição normal, a funcionalidade *scroll* não é executada; cabeça inclinada para cima ou para baixo para habilitar a respetiva funcionalidade de *scroll*).

Figura 2 – Protótipo do PCAM



Atualmente, o PCAM tem um protótipo perfeitamente funcional. Quando ligado ao PC do utilizador funciona como um rato convencional, permitindo, por exemplo, navegar em páginas *web*. Na Figura 3.1 pode-se ver um utilizador a executar *click* com o rato (se a cabeça está na posição normal, não é executado qualquer *click*; cabeça inclinada lateralmente para executar o *click* com o botão direito ou esquerdo do rato). Na Figura 3.2 pode-se ver um utilizador a executar o *scroll* com o rato (se a cabeça está na posição normal, a funcionalidade *scroll* não é executada; cabeça inclinada para cima ou para baixo para habilitar a respetiva funcionalidade de *scroll*).

Figura 3 - PCAM em fase de testes



Nota. Conjunto 3.1- Utilizador testando a função de click. Conjunto 3.2 - Utilizador testando a função scroll.

Na Figura 4 são apresentados excertos dos dados obtidos através do MPU 6050. A leitura dos valores dos sensores é em unidades de g ($1g = 9.8m/s^2$) para os acelerómetros, e $^{\circ}/s$ (graus/segundo) para os giroscópios. Através dos parâmetros G_x , G_y , e G_z é calculado o ângulo em que a cabeça se encontra. Um ângulo aproximadamente igual a 90° indica que a cabeça está na "posição normal". Quando a cabeça não está na "posição normal" o valor do parâmetro A_z permite distinguir entre *click* esquerdo ou direito (A_z aproximadamente igual a $-1g$ ou $+1g$, respetivamente) e o valor do parâmetro A_y permite controlar o *scroll up* ou o *scroll down* (respetivamente com A_y aproximadamente igual a $+1g$ ou $-1g$).

Figura 4 - Excertos dos dados obtidos através do MPU 6050

```

Shell
-----
funcionamento do movimento do mouse
Gx=-0.54 °/s Gy=-0.27 °/s Gz=-0.05 °/s Ax=1.04 g Ay=0.04 g Az=-0.17 g
angulo: 80.46146071168448
funcionamento do movimento do mouse
Gx=-0.53 °/s Gy=-0.36 °/s Gz=-0.03 °/s Ax=1.03 g Ay=0.05 g Az=-0.18 g
angulo: 79.59456393294506
funcionamento do movimento do mouse

Python 3.7.3

Shell
-----
click esquerdo
Gx=-0.07 °/s Gy=-0.21 °/s Gz=-0.15 °/s Ax=0.59 g Ay=-0.32 g Az=-0.87 g
angulo: 32.57136022644638
click esquerdo
Gx=-0.79 °/s Gy=-0.38 °/s Gz=-0.18 °/s Ax=0.57 g Ay=-0.30 g Az=-0.88 g
angulo: 31.558314012188518
click esquerdo

Python 3.7.3

Shell
-----
scroll down
Gx=-0.15 °/s Gy=1.95 °/s Gz=-0.17 °/s Ax=0.41 g Ay=-0.93 g Az=0.15 g
angulo: 23.500631191888314
scroll down
Gx=-1.11 °/s Gy=0.24 °/s Gz=0.10 °/s Ax=0.41 g Ay=-0.87 g Az=0.10 g
angulo: 25.261900845005467
scroll down
Gx=-0.48 °/s Gy=-0.70 °/s Gz=-1.60 °/s Ax=0.78 g Ay=0.60 g Az=-0.07 g

Python 3.7.3
    
```

No excerto superior da Figura 4 a cabeça está na “posição normal”. Não há movimento da cabeça (Az com valor de aproximadamente 0g). No 2o excerto a cabeça está na situação ilustrada na Figura 3.1 c). Em valores absolutos, $|Az| > |Ay|$ o que indica um click num botão do rato. Como Az é aproximadamente igual a -1g está-se a executar um click com o botão esquerdo. O excerto inferior apresenta uma situação como a ilustrada na Figura 3.2 c), em que se está a executar um scroll down pois a cabeça não está em “posição normal”, em valores absolutos, $|Ay| > |Az|$ e Ay é aproximadamente igual a -1g.

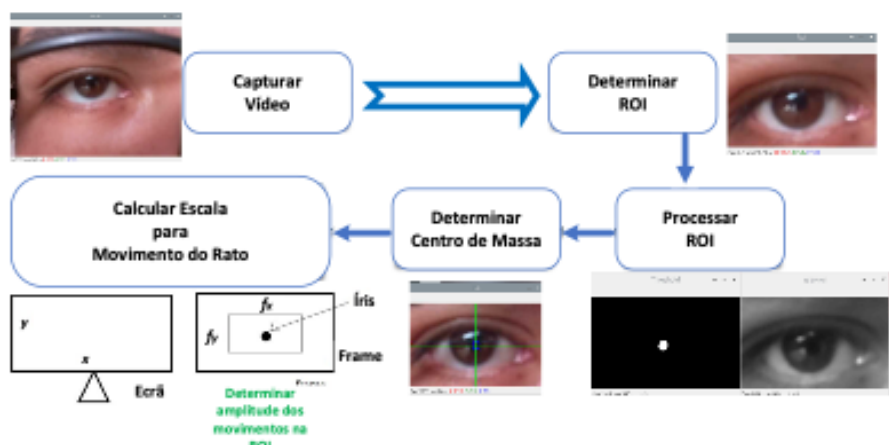
Na Figura 5 é apresentado o resultado da identificação da posição da íris, o que possibilita identificar os seus movimentos e posteriormente realizar os movimentos do cursor do rato. Em cada imagem, o sistema identifica a Region Of Interest (ROI) – a região do olho. Na ROI é efetuado processamento de imagem para detetar a íris, o seu centro de massa e respetivos movimentos. A estes é aplicada uma mudança de escala que permite controlar os movimentos do PCAM em todo o ecrã.

Na fase de testes ao sistema, identificaram-se algumas limitações que se relacionam com a luminosidade a que está exposta a cara do utilizador. Quando há uma luminosidade muito baixa o sistema de rastreio ocular não identifica com precisão a posição da íris.

Na fase de testes ao sistema, identificaram-se algumas limitações que se relacionam com a luminosidade a que está exposta a cara do utilizador. Quando há uma luminosidade muito baixa o sistema de rastreio ocular não identifica com precisão a posição da íris.

Tal como referido anteriormente, o sistema PCAM é um protótipo operacional que funciona como um rato adaptado para PC que pode ser facilmente utilizado por pessoas que apresentem mobilidade reduzida a nível dos membros superiores. O PCAM permite realizar movimentos do cursor no ecrã, fazer click com o botão direito ou esquerdo do rato e realizar o scroll na janela de uma aplicação a correr num PC. O protótipo é de custo relativamente baixo (o custo do hardware é de aproximadamente 200 euros) sendo o seu componente mais caro o Raspberry Pi 4 B (aproximadamente 150 euros). Pretende-se, no futuro, desenvolver uma nova versão do sistema a qual mantenha todas as funcionalidades atuais e acrescentando novas, como por exemplo o duplo click e a seleção e deslocamento de um objeto no ecrã. Pretende-se ainda realizar a comunicação entre o PCAM e o PC do utilizador através de conexão *wireless*.

Figura 5 - Rastreio ocular para identificação da posição da íris



Palavras-chave: comunicação aumentativa e alternativa; ELA; rato adaptado; rastreio ocular; giroscópio/acelerómetro

Referências bibliográficas

- Conde, B. (2019). Esclerose Lateral Amiotrófica: Um Novo Paradigma. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122574>
- Deja, S. (2014, October 23). GazePointer. SourceForge. <https://sourceforge.net/projects/>

gazepointer/

Eneso. (2012, July 05). enPathia. <https://www.eneso.es/shop/product/enpathia>

EnnoPro Group. (2022). GlassOuse V1.4. <https://glassouse.com/product/glassouse-v1-4-assistive-device/>

Eyegaze Inc. (2021, March 03). Eyegaze Edge. <https://eyegaze.com/products/eyegaze-edge/>

Kurauchi, A., Feng, W., Morimoto, C. & Betke, M. (2015, July 1-3). HMAGIC: head movement and gaze input cascaded pointing. [Short-Paper]. PETRA '15: 8th ACM International Conference on PErvasive Technologies Related to Assistive Environments, Corfu, Greece. <https://doi.org/10.1145/2769493.2769550>

Machado, M. B., Rodrigues, A. S., Machado, M. B., Costa, V. K. d., Cardoso, R. C., Quadros, C. L. S. M., Xavier, K. F., Peroba, J., & Tavares, T. A. (2019). An Adaptive Hardware and Software Based Human Computer Interface for People with Motor Disabilities. *IEEE Latin America Transactions*, 17(09), 1401-1409. <https://doi.org/10.1109/TLA.2019.8931132>

Quha. (2022). Quha Zono 2. <https://www.quha.com/products-2/quha-zono-2/>

Aplicativo ALEA e o papel do mediador da leitura para crianças com autismo

Viviane Cristina de Mattos Battistello
Universidade Feevale

Lovani Volmer
Universidade Feevale

Rosemari Lorenz Martins
Universidade Feevale

Contextualização da temática

Denominado na área médica como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o autismo é uma condição neurológica caracterizada por comprometimentos na interação, na comunicação e nos comportamentos (APA, 2014). Censos escolares no Brasil têm demonstrado que o número de crianças com TEA nas escolas têm aumentado nos últimos anos e que elas estão cada vez mais cedo iniciando a sua vida escolar. Bosa (2002) comenta que as crianças com autismo apresentam prejuízos no que tange às aptidões coletivas e comunicativas do indivíduo, que, por sua vez, apresentam características, como impulsividade, desatenção, crises de 'birra' e uma extrema dificuldade em assimilar conhecimento pelos processos padrões de ensino.

Acreditamos que não basta as crianças com autismo estarem na escola; elas precisam aprender. Nessa perspectiva, é imprescindível que tanto professores quanto familiares desenvolvam atividades de letramento emergente, que, consoante Sulzby & Teale (1991), ocorre do período dos primeiros meses de vida até quando a criança está alfabetizada formalmente. A literatura estudada tem apontado a leitura compartilhada como uma atividade de letramento emergente, considerando que a aprendizagem da leitura não é um processo inato, alguém tem de ensinar a criança a ler, para que a aprendizagem aconteça.

Ademais, entende-se que, no caso de crianças com autismo, o processo de leitura apresenta papel importante também na socialização, pois incentiva a interação social e a autonomia. Nesse contexto, o "outro", como representante da cultura, influencia as ações das crianças, destacando-se a apropriação do conhecimento, que está associada, também, ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois a linguagem é um dos signos

mediadores constituindo as habilidades psicológicas superiores, de acordo com Vygotsky (1998; 2008; 2010). Ainda, ao ouvir a voz do pai ou a da mãe, a criança vai se vinculando à história, conforme dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019).

A leitura compartilhada, cabe considerar, é um estilo de interação que incentiva a produção da palavra, pois a criança é incentivada a apontar para o objeto que o leitor nomeou (Morais, 2013). Para esse tipo de leitura, adulto e criança sentam-se aconchegados um ao outro, para compartilhar a leitura de um mesmo livro ou de uma mesma história. A leitura compartilhada (Rogoski et al., 2015) é uma importante estratégia de desenvolvimento da linguagem, que surgiu da noção de scaffolding (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Pillinger; Wood, 2013), que, por sua vez, provém do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1998). Faz, pois, parte desse contexto a leitura em voz alta, intercalada com diálogos e perguntas sobre o texto e as imagens do livro, seja físico ou digital.

Nesse processo, muitas vezes, o mediador, seja professor ou algum familiar, lê a história para a criança, mas não tem muitos subsídios para mensurar a interação e o entendimento da história apresentada para crianças com autismo. Assim, seguindo os pressupostos do Programa Recall (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem), que tem como propósito desenvolver a compreensão leitora, em específico, de crianças com autismo que podem apresentar dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (Whalon et al., 2015), buscando contribuir para o letramento emergente de crianças com TEA, desenvolvemos o ALEA - Aplicativo de Desenvolvimento do Letramento Emergente para Crianças com Autismo.

Objetivo

Diante do escopo, o presente estudo busca apresentar o Aplicativo de Desenvolvimento do Letramento Emergente para Crianças com Autismo - ALEA e o papel do mediador da leitura.

Procedimentos do projeto

O aporte teórico teve como base a pesquisa bibliográfica que abordou a temática de estudo, com ênfase nos conceitos de leitura compartilhada, transtorno do espectro do autismo (TEA) e análise das três histórias do aplicativo ALEA, em categorias conforme Bardin (2011).

O desenvolvimento do aplicativo ALEA ocorreu no âmbito do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, em parceria com o Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA) da Universidade Feevale no Brasil e fomento da Fapergs

(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul), constituindo um aplicativo de leitura compartilhada.

O ALEA foi desenvolvido para ser disponibilizado gratuitamente para celulares e na web. O aplicativo tem um formato peculiar de contação de histórias, que ocorre pela escolha de três histórias: Heitor, o dinossauro; Caio, o papagaio e Yasmin, a pinguim. Cada história é apresentada intercalada com perguntas, de diferentes níveis e tipos, para ajudar a criança a desenvolver uma melhor compreensão do texto e, também, habilidades da linguagem oral, imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora. Ademais, todas as histórias do aplicativo ALEA foram escritas com letras em caixa alta, considerando que, na Educação Infantil, as crianças ainda não estão alfabetizadas.

Durante o ano de 2022 foram realizadas testagem com crianças com desenvolvimento típico e atípico, com idades entre 3 anos a 10 anos, sempre mediadas por um adulto, familiar ou professor. Almeja-se que a partir do mês de março de 2023, inicie-se o processo de validação, com práticas de leitura voltadas para o mesmo público, que estejam na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e mediadas por um adulto.

Principais reflexões

A elaboração do aplicativo teve base no programa de leitura mediada RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) (Whalon et al., 2015), que prevê que após a contação de história, oportunize-se momentos com perguntas sobre o livro lido, incentivando familiares e professores no processo de mediação da leitura, visando ao desenvolvimento da competência leitora, da promoção da literacia familiar e do letramento emergente.

Tais etapas são observadas na figura 1 (abaixo), assim, durante a contação da história “Heitor, o dinossauro”, o mediador reportará a história, como exemplo “1. ERA UMA VEZ UM PEQUENO DINOSSAURO VOADOR.”; 2.MUITO PRAZER, EU SOU HEITOR; ao ler o item 3. “QUEM É HEITOR?”, a criança tem 3 alternativas: JACARÉ-VULCÃO-DINOSSAURO, no qual opta-se por uma. Caso acerte, aparecerá a mensagem “4.PARABÉNS, VOCÊ ACERTOU!”, caso não acerte, aparecerá a mensagem “5. TENTE OUTRA VEZ!” e, assim, a criança irá para a parte seguinte, que aparecerá a pergunta novamente “6. QUEM É HEITOR?”. Ficarão menos alternativas, assim, caso a criança mostre alguma dificuldade de entendimento, o mediador da leitura poderá auxiliar a criança, para que aponte a alternativa correta.

Figura - História Heitor, o dinossauro



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Aplicativo ALEA, 2023.

O mediador da leitura desempenha papel fundamental para o entendimento da narrativa. A construção do aplicativo foi desenvolvido nos pressupostos do modelo de compreensão da narrativa, apresentado por Rogoski et al. (2015), o qual constitui-se de três etapas, em ordem decrescente de exigência: "tarefa de recontação da história para um ouvinte ingênuo, sem prompts (recontação livre), com prompts (recontação dirigida) e reconhecimento de afirmações, baseadas em pontos cruciais da narrativa, como sendo falsas ou verdadeiras" (Rogoski et al., 2015, p. 51). A estratégia de prompts (dicas) é utilizada com o recurso de apoio visual (imagem da história), palavra (descrição da imagem) e verbal (contação da história), promovendo assim, uma melhor compreensão da história. Assim, o mediador contará e conversará sobre as histórias lidas, de modo a desenvolver na e com a criança o interesse por histórias e estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (Whalon et al., 2015, Battistello, 2019).

Destaca-se, ainda, que no caso de narrativas ficcionais, como é o caso das apresentadas no ALEA, "há sempre uma transposição dos acontecimentos do mundo real que

inspiram o relatado, ou seja, o que é narrado é feito de tal forma que parece real”(Volmer, Ramos, Martins, 2021), promovendo o incentivo à leitura e contribuindo para o processo de aquisição da lectoescrita.

Palavras-chave: Contação de história; Mediador; Leitura digital; Autismo; Letramento Emergente.

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association – APA. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V. 5º ed. Porto Alegre: Artmed. p. 50-59, 809.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Battistello, V.C.M. (2019). Despertar para a leitura: Uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA). 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Feevale Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>.

Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15, 77-88.

Morais, J.(2013) Criar leitores: para professores e educadores. São Paulo: Manole.

Pillinger, C.; Wood, C. (2013). A small-scale comparison of the relative impact of dialogic and shared book reading with an adult male on boys’ literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, v.13, 555-572.

Rogoski, Nóbrega B., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & de Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em análise do comportamento*, 6(1), 48-59.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).(2019). Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno Espectro do Autismo. Rio de Janeiro: SBP. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf.

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of reading research*, 2, 727-757.

- Van De Pol, J.; Volman, M.; Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology. Review*, 22, 271– 296.
- Volmer, L., Ramos, F.B., & Martins, R.L. (2021). Narrador: mediador simbólico de leitura. *Revista do Sell*, 10 (1), 101-118.
- Vygotsky, L.S.(1998). A formação social da mente. Editora: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S.(2008). Pensamento e linguagem. Editora: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S.(2010). Psicologia pedagógica. Editora: Martins Fonte.
- Whalon, K., Martinez, JR, Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, MF (2015). O impacto da leitura para envolver crianças com autismo na linguagem e aprendizagem (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education* , 35 (2), 102-115.

Tecnologias de apoio na perturbação do Espectro do Autismo: Uma análise videográfica

Jaime Ribeiro

aTOPlab - Assistive Technology and Occupational Performance Laboratory, ciTechCare - Center for Innovative Care and Health Technology, Politécnico de Leiria, CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

Sara Sousa

Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

Inês Jordão

Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

Catarina Tomé

Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

Mariana Santos

Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

Introdução

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma alteração neurodesenvolvimental, que se manifesta através de alterações e défices nas competências sociais e de comunicação, restrições nas atividades, interesses e comportamentos, com eventual presença de estereotipias (Pereira et al., 2020). As dificuldades evidenciadas podem comprometer o desempenho adequado às respostas adaptativas e, ainda, o envolvimento significativo e desempenho nas Atividades de Vida Diária (AVD's), interações sociais e no brincar (Pastor-Cerezuela et al., 2020).

As pessoas com PEA têm uma vasta gama de capacidades, permitindo a alguns uma vida independente e produtiva com níveis de apoio variados, enquanto outras são severamente afetadas por limitações que podem persistir ao longo da vida (Farley et al., 2009).

As Tecnologias de Apoio (TA) podem ser um facilitador na intervenção com crianças com PEA. Consistem em dispositivos/instrumentos que compensam ou substituem funções deficitárias ou inexistentes, permitindo o envolvimento e participação em ocupações (Duarte, 2013; Schirmer 2020; Mavrou, 2011). As TA são um dos recursos tecnológicos utilizados para facilitar a comunicação entre indivíduos com qualquer tipo de

incapacidade, promovendo o envolvimento social na comunidade. Estas são personalizáveis, tornando-se numa ferramenta de inclusão, pois permitem o acesso à comunicação, à autonomia pessoal e social, promovendo uma maior interação dos indivíduos no meio e nos seus contextos (Rodrigues,2015).

Sabe-se que as TA atenuam barreiras derivadas da PEA, promovendo competências sociais, de comunicação e cognitivas para além de potenciar aprendizagem nos contextos em que estas pessoas com PEA se inserem (Ladeira, 2015). Apesar de ser um assunto amplamente discutido, tem ainda um caminho a percorrer na evidência produzida.

Almejou-se responder à questão de investigação: Em vídeos publicados no Youtube de que forma as TA influenciam o desempenho ocupacional das pessoas com PEA?

Estabelecendo-se os seguintes objetivos:

- Analisar os vídeos do Youtube acerca da PEA e tecnologias;
- Descrever a utilização de TA com pessoas com PEA;
- Avaliar o impacto que as TA têm no desempenho ocupacional da pessoa com PEA.

Foram analisados vídeos na plataforma Youtube, através do algoritmo de pesquisa “autismo e tecnologia”, com os seguintes filtros de pesquisa: “vídeo” e “ordenar por visualizações”.

Acredita-se num alcance em dados latentes e disponíveis na internet, postados em vídeos que evidenciam a mais-valia de tecnologias junto desta população específica.

Métodos

Foi adotada uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tratando-se de uma análise videográfica, sobre a PEA e a utilização de TA, através da plataforma Youtube.

Uma análise videográfica diz respeito à utilização de vídeos como principais ferramentas para orientar os investigadores, compreendendo seis fases distintas, sendo estas: visualização dos vídeos, seleção dos mesmos, descrição do conteúdo destes, transcrição, discussão com os elementos do grupo, e por fim eliminação dos vídeos que se considerarem ilegíveis para o estudo. Este método resulta da decomposição dos vídeos, da sua descrição e da ligação entre as informações que os integram (Rodrigues,2014; Sousa et al., 2019).

No campo de pesquisa da plataforma colocou-se o algoritmo de pesquisa “autismo e tecnologia”, estipulando-se os filtros de pesquisa em relação ao tipo, que foi vídeo, e em relação à relevância, que correspondeu a visualizações. A partir daqui, procedeu-se à tria-

gem dos vídeos, sendo esta realizada em maio de 2022. Com os parâmetros de pesquisa supramencionados, obteve-se um total de vinte e cinco vídeos, incluindo reportagens, notícias, aulas abertas e vídeos expositivos, alusivos ao tema, que foram posteriormente analisados de modo a averiguar se cumpriam os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram os seguintes: vídeos do Youtube; vídeos que relacionem TA e PEA; vídeos em língua portuguesa; vídeos que mostrem exemplos de casos reais. Foram excluídos vídeos com mais de dez anos à data da redação deste artigo.

Após esta análise, concluiu-se que havia um vídeo que se encontrava repetido, pelo que foi excluído para a análise, e após se visualizar os restantes, obteve-se uma amostra de cinco vídeos que obedeciam aos critérios predeterminados, para o estudo.

Os dados qualitativos provenientes dos vídeos foram analisados, categorizados e interpretados com recurso ao software webQDA, possibilitando um trabalho de cooperação entre todos os utilizadores, a fim de chegar a uma concordância intercodificador (Souza et al., 2011; Fornari et al., 2019).

A CIF alicerçou a criação das categorias de codificação. O modelo biopsicossocial da Organização Mundial de Saúde, concretizado na CIF vê a funcionalidade como a interação dinâmica entre os fatores pessoais do cliente, as suas condições de saúde e os seus fatores ambientais, e possibilita uma linguagem padronizada e transversal, assim como uma base conceitual para a definição e caracterização da incapacidade (OMS, 2004).

Análise e discussão dos resultados

Conseguiu-se compreender que a utilização das TA exhibe vários benefícios no quotidiano de pessoas com PEA, enumerando-se de seguida as subcategorias em que se verificou um maior impacto positivo.

Na tabela 1 encontra-se uma breve explicação do conteúdo de cada vídeo, o seu respetivo link para consulta e os códigos atribuídos, tal como o número de vezes que são referenciados.

Tabela 1- Síntese dos vídeos e codificação				
Vídeo	Link	Conteúdo	Códigos	Referências
Vídeo 1 – “Autismo e tecnologia”	https://www.youtube.com/watch?v=MdgznjiS4eM&ab_channel=acomuna	Notícia do canal SIC, em Portugal, que mostra uma reportagem de vários casos de intervenção com crianças com autismo, utilizando diversos recursos tecnológicos, tais como tablets, computadores e videojogos. Nesta reportagem pode-se observar pessoas com PEA a utilizar tecnologias no seu dia a dia ou em contexto terapêutico, e também deslindar os benefícios no seu envolvimento ocupacional e aprendizagem. Para além de se visualizar os resultados, constam também relatos de terapeutas e familiares que acompanham estas pessoas, e evidenciam as transformações que constataram após a implementação de tecnologias no quotidiano dos seus familiares/clientes.	d140 Aprender a ler	2
			d160 Concentrar a atenção	4
			b152 Funções emocionais	4
			d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
			d440 Utilização de movimentos finos da mão	1
			d315 Comunicar e receber mensagens não verbais	3
			d710 Interações interpessoais básicas	2
			d3350 Produzir mensagens usando linguagem corporal	1
			d155 Adquirir Competências	3
			b164 Funções cognitivas de nível superior	1
d177 Tomar decisões	1			
e130 Produtos e tecnologias para a educação	1			

Tabela 1- Síntese dos vídeos e codificação				
Vídeo 2 – “Tecnologia móvel auxilia no autismo”	https://www.youtube.com/watch?v=SfuHbeV9nPM&ab_	O vídeo trata-se de uma notícia que relata um caso verídico de uma criança com PEA. Aborda que o tablet através de jogos cognitivos foi uma ponte de ligação para estabelecer a relação terapêutica com a criança. Apresenta ainda o testemunho da mãe, que descreve que antes da utilização das TA não demonstrava interesse em nenhuma tarefa e não falava, procurando ajuda para o desenvolvimento do filho, refere que atualmente fala e interage com os outros.	d160 Concentrar a atenção	2
			d310 Comunicar e receber mensagens orais	1
			d710 Interações interpessoais básicas	3
			b1301 Motivação	1
Vídeo 3 – “Pesquisadores usam a tecnologia para ajudar na inclusão de crianças com autismo”	https://www.youtube.com/watch?v=ZjSKm2nmGSU&ab_channel=TVBrasil	O vídeo noticia o uso da tecnologia, através do tablet com crianças com PEA. Esta refere-se à utilização da aplicação “ABC Autismo”, sendo esta adaptada aos utilizadores. A aplicação pretende promover o desenvolvimento das competências cognitivas, da comunicação, da atenção e concentração no decorrer das tarefas. Os criadores da aplicação pretendem aumentar o seu leque de recursos tecnológicos, tendo em vista a criação do “ABC Frutas”, “ABC Transportes” e o “1,2,3 Autismo”.	d140 Aprender a ler	1
			b152 Funções emocionais	1
			b1301 Motivação	1
			b164 Funções cognitivas de nível superior	4
			d910 Vida comunitária	1

Tabela 1- Síntese dos vídeos e codificação				
Vídeo 4 – “Autismo e Jogos Eletrônicos”	https://www.youtube.com/watch?v=sN7sB5M54XQ&ab_channel=MuriloQueiroz	Este vídeo aborda a forma como a tecnologia auxilia no desenvolvimento de competências de crianças com PEA. Trata-se de uma notícia, relatando um caso real de uma criança com quatro anos que acompanha os movimentos do computador e tablet, promovendo assim a coordenação motora, desencadeando uma resposta a uma ação provocada pela criança, no jogo.	d3350 Produzir mensagens usando linguagem corporal	1
			b147 Funções psicomotoras	2
Vídeo 5 – “Tecnologias e Autismo”	https://www.youtube.com/watch?v=TWDYLDfAADY&ab_channel=ProjetoTEAUFRA	Este vídeo consiste numa aula aberta, em que um professor universitário, que atua com crianças com autismo utilizando TA, foi entrevistado em direto de modo a responder a algumas questões colocadas acerca dessa intervenção, entre outras. No decorrer do vídeo o professor partilha a sua experiência profissional, expõe algumas características da PEA e explica o porquê de as tecnologias serem uma mais-valia na intervenção. Partilhou ainda um vídeo de um robô que, até à data, se encontrava a ser desenvolvido para trabalhar competências sociais e de comunicação com esta população.	d310 Comunicar e receber mensagens orais	2
			d710 Interações interpessoais básicas	1
			b1301 Motivação	1
			d910 Vida comunitária	1
			d177 Tomar decisões	3
			e130 Produtos e tecnologias para a educação	1

Destacam-se as subcategorias “concentrar a atenção”, “comunicar e receber mensagens orais”, “interações interpessoais básicas”, “funções emocionais” e “funções cognitivas de nível superior”, que apresentam um maior número de referências, salientando os aspetos mais frequentemente enunciados, e subjacentemente mais discutidos nos vídeos analisados. O número de referências é assumido por vários autores como forma de determinar as apreensões/opiniões principais dos participantes, pois as palavras/ideias/pensamentos repetidos são os que refletem observações primordiais (Stemler, 2000) Todavia uma interpretação das categorias revela que as tecnologias digitais (e por inerência as Tecnologias de Apoio) têm um potencial muito significativo para melhorar a vida das pessoas que vivem com PEA, e nos últimos anos tem surgido um volume crescente de investigação acerca da utilização de tecnologias e PEA (Kum et al, 2021).

Conclusões

De modo a responder à questão de investigação que foi o ponto de partida para o estudo realizado, acredita-se que as TA promovem a melhoria de diversas competências, nomeadamente, de comunicação, socialização e cognitivas, promovendo a motivação no decorrer das tarefas diárias, bem como a atenção e concentração nas mesmas, no que diz respeito às pessoas com PEA (Santos, 2018).

Com base na literatura, é possível verificar que as TA apresentam vários benefícios para as pessoas com PEA, tal como a estimulação da fala e comunicação, promoção da autonomia e independência, aumento do tempo em tarefa e a diminuição no tempo de resposta, melhoria da motricidade fina e destreza manual, expressão corporal através da imitação e manifestação de emoções e vontades, e também o facto de estas serem um fator facilitador para a interação com os pares (Bento, 2021).

Desta forma, é possível constatar que a tecnologia pode ser utilizada na intervenção com pessoas com PEA, como estratégia para ultrapassar barreiras na comunicação, de forma que a pessoa obtenha o máximo de independência em todas as ocupações, tendo em consideração os contextos em que esta se insere. Mediante a análise videográfica, depreende-se que a implementação destes sistemas gerou melhorias nas competências comunicativas, o que se pode comprovar, com a procura de estudos realizados através de vídeos do Youtube no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (Ramos et al, 2018; Pereira, 2016; Follin-Arbelet, 2017).

Na perspetiva da Terapia Ocupacional, considera-se que as TA são um recurso que possibilita a promoção de um vasto leque de competências para as pessoas com PEA, revelando ser uma mais-valia no seu dia-a-dia, quer para si, como para os seus pares, que interagem e comunicam com estes diariamente. Estas são um ponto chave para o envolvimento e participação ocupacional, bem-estar, autonomia e independência, sendo

este o principal foco desta área da saúde.

Palavras-chave: Tecnologias; Perturbação do Espectro do Autismo; Investigação Videográfica; Youtube

Referências bibliográficas

- Bento, M. I. M. (2021). Perceção dos professores face à utilização das tecnologias de apoio. [Dissertação de Mestrado Integrado Área de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Repositório Aberto da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137774>
- Duarte, M. G. F. M. (2013). A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância [Dissertação de mestrado em Ciências de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/4034>
- Farley, M. A., McMahon, W. M., JensonFombonne, W. R. E., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C. B., Ritvo, E. R., Ritvo, R. A., & Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or near-average cognitive abilities. *Autism Research*, 2(2), 109–118. <https://doi.org/10.1002/aur.69>
- Follin-Arbelet, A. S. M. (2017). Perceção dos profissionais acerca do uso da comunicação aumentativa e alternativa com crianças com patologia neuromotora [Projeto de Graduação na Licenciatura em Terapêutica da Fala, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5870>
- Fornari, L. F., Pinho, I., & Costa, A. P. (2019). Review of literature with support of webQDA Software. In 2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (pp. 1-6). IEEE.
- Kumm, A. J., Viljoen, M., & de Vries, P. J. (2021). The digital divide in technologies for autism: feasibility considerations for low-and middle-income countries. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Ladeira, S. M. F. (2015). Utilização de tecnologias de apoio por crianças com perturbações do espectro do autismo [Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Especialidade Problemas de Cognition e Multideficiência, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6585>

- Mavrou, K. (2011). Assistive technology as an emerging policy and practice: Processes, challenges and future directions. *Technology and Disability*, 23(1), 41-52.
- Organização Mundial de Saúde [OMS] (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Direcção-Geral da Saúde
- Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Sanz-Cervera, P., & Marín-Suelves, D. (2020). The impact of sensory processing on executive and cognitive functions in children with autism spectrum disorder in the school context. *Research in developmental disabilities*, 96, 103540.
- Pereira, E. T., Montenegro, A. C. D. A., Rosal, A. G. C., & Walter, C. C. D. F. (2020, November). Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. In *CoDAS (Vol. 32)*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Pereira, J. M. M. M. (2016). A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais [Dissertação de Mestrado Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14218>
- Ramos, A., Ferreira, S., & Reis, S. (2012). Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do YouTube™ no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. *Internet Latent Corpus Journal*, 2(2), 5-18
- Rodrigues, N. H. (2014). Tecnologias virtuais e análise videográfica: o YouTube® como recurso de pesquisa para compreensão sobre a imagem do idoso brasileiro. [Dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Instituto de Biociências – Rio Claro]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126291>
- Rodrigues, N. M. C. S. (2015). A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo dos alunos com multideficiência: percepção dos professores [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4995>
- Santos, M. I. G. (2018). As tecnologias digitais no apoio ao desenvolvimento do raciocínio

matemático de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo [Tese de Doutoramento em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro (Portugal)]. Repositório Institucional de Aveiro.<https://ria.ua.pt/handle/10773/23722>

Schirmer, C. R. (2020). Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. *ETD Educação Temática Digital*, 22(1), 68-85.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 17.

Sousa, A., Presado, M. H., & Cardoso, M. (2019). Metodologia adotada na análise de vídeos em investigação: revisão sistemática. *CIAIQ2019*, 2, 965-974.

Souza, F. N. D., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer-Revista de educação*, 19-30.

A inclusão e o indivíduo caminham juntos, sendo a valorização do indivíduo a direção do respeito e do acolhimento. Ter uma voz e poder ser ouvido, caminhar para uma sociedade mais justa onde cada um tem a oportunidade de contribuir e participar plenamente, enriquecendo a diversidade e fortalecendo os laços sociais. A conscientização, a educação e a empatia são fundamentais nesse processo, por permitirem compreender as diferentes realidades e necessidades das pessoas.

Trabalhar a inclusão será trabalhar a favor da valorização do indivíduo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todas as pessoas são respeitadas, aceitas e valorizadas independentemente das suas características. Trabalhar para eliminar a discriminação, o preconceito e a exclusão social, permitindo que cada pessoa tenha igualdade de oportunidades e acessos, respeitando a diversidade, a igualdade de oportunidades, empoderando, criando acessibilidade, sensibilizando, influenciando políticas e ações. Vivemos realidades em que observamos diariamente o direito à igualdade a ser posto à prova. Trabalhem para um futuro que possa ser mais equitativo.



**POLITÉCNICO
de LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
de EDUCAÇÃO
e CIÊNCIAS SOCIAIS



**POLITÉCNICO
de LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
de SAÚDE



**POLITÉCNICO
de LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
de ARTES e DESIGN

aTOPlab

Associação de Transferência de
Inovação



Câmara Municipal de Leiria
www.cm-leiria.pt



**POLITÉCNICO
de LEIRIA**

efTech@ura
CENTRO DE INOVAÇÃO
em RECURSOS TECNOLÓGICOS



CICS.NOVA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
em CIÊNCIAS SOCIAIS

CI&DEI

**LI
DA**

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia