



PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire
(Coordenadoras)





**PERCURSOS PARA
UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COORDENADORES

Catarina Mangas – CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria
Jenny Sousa – CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria
Carla Freire – CI&DEI, LIDA, ESECS, Politécnico de Leiria
Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.
Rua Fernandes Tomás, nºs 76-80, 3000-167 Coimbra
Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901
www.almedina.net • editora@almedina.net

REVISÃO

Ana Breda

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

IMAGEM DA CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PENTAEDRO, LDA.

DEPÓSITO LEGAL

492319/21

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Percursos para uma educação inclusiva / coord.

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire

ISBN 978-972-40-9845-6

I – MANGAS, Catarina, 1982-

II – SOUSA, Jenny

III – FREIRE, Carla

CDU 37



PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire
(Coordenadoras)

ÍNDICE

COMO É QUE OS ALUNOS APRENDEM? PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA.....	11
FORMAR PARA INCLUIR!	31
DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DA ASSESSORIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM RISCO NO DESENVOLVIMENTO	43
O ENSINO RELIGIOSO DE CRIANÇAS SURDAS: AS APARIÇÕES DE FÁTIMA.....	65
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL: <i>COMO ABRAÇAR SEM TOCAR</i>	93
DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIGITAL EDUCACIONAL MULTIMODAL PARA LEITURA COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO — TEA	115
O ÁLBUM DE POTENCIAL RECEÇÃO LEITORA INFANTIL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO	133
AS MATERIALIDADES DA LITERATURA COMO FATOR DE INCLUSÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR	155

TRAVA-LÍNGUAS: UMA PONTE PARA REEDUCAÇÃO DA PESSOA COM DISLEXIA.....	175
O CONTRIBUTO DO MODELO DA QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	191
O MODELO DE APOIO À VIDA INDEPENDENTE ENQUANTO MEDIDA DE SUPORTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR.....	221
BENEFÍCIOS DO PROGRAMA DE MENTORIA PARA A POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV).....	247
PROGRAMA DE MENTORIA NO POLITÉCNICO DE VISEU — PERCEÇÕES DOS GRUPOS ENVOLVIDOS NO PROJETO PILOTO ACERCA DAS MELHORIAS A DESENVOLVER.....	267
RECONFIGURAR LOS ESPACIOS PARA UN MUNDO MÁS JUSTO: ARTIVISMO, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA.....	289

NOTA INTRODUTÓRIA

A inclusão pressupõe garantir o acesso a espaços e serviços e o envolvimento dos cidadãos nas atividades inerentes à vida em sociedade. No entanto, tal não significa que se deva tratar todos como iguais, tendo em conta que essa atitude só contribuiria para aumentar a desigualdade.

A educação, enquanto área basilar da formação do ser humano, deve ter implícitas estas ideias, procurando aceitar a pessoa no seu todo, conhecendo as suas características, a sua forma de agir e a sua cultura. Só desta forma se promove a dignidade humana, através do respeito pelos direitos e deveres, seguindo a máxima aristotélica de que «Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade.»

Qualquer sistema de ensino deve, portanto, respeitar e valorizar a individualidade, adaptando-se e criando as melhores condições para que cada um possa atingir o seu máximo potencial, com base no seu grau de funcionalidade. Por outras palavras, deve ser um sistema equitativo, mais justo e, conseqüentemente, mais inclusivo.

A educação inclusiva considera o perfil global dos alunos, nomeadamente a sua autonomia e preferências, e não apenas as suas dificuldades ou incapacidades, colocando-os, assim, no lugar central do processo educativo. As aprendizagens e responsabilidades das escolas, cada vez mais autónomas, deixam de estar apenas ligadas ao conhecimento científico, passando a considerar outras competências transversais como a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, a participação cívica ativa, entre outras.

Aceitando globalmente as ideias anteriormente expressas, importa, agora, perceber de que forma se pode respeitar tais intentos. Para o efeito, a investigação pode dar um forte contributo, procurando definir cientificamente formas de proceder a diferenciações pedagógicas e a adaptações curriculares de qualidade. É, portanto, fundamental tornar os recursos mais acessíveis, particularmente ao nível da avaliação, da oferta de apoio pedagógico, de modificações arquitetónicas, de entre outros aspetos relevantes, implementados em articulação com medidas adotadas fora da escola, nomeadamente no contexto familiar.

A realização de eventos científicos, como a Conferência Internacional para a Inclusão, são, por excelência, espaços de debate e de partilha de estudos e boas práticas em diversas áreas do saber, nomeadamente ao nível da educação inclusiva. Na INCLUDiT vi foram apresentadas diversas comunicações que se focaram nesta temática, cujos artigos, depois de analisados e selecionados pela respetiva comissão científica, foram revistos pelos autores, encontrando-se as versões finais, de sua responsabilidade, espelhadas nas páginas que se seguem.

Ao longo do livro proliferam diversos quadros conceptuais e uma pluralidade de abordagens e constructos que enriquecem perspectivas, possíveis de partilhar nesta publicação em face do apoio do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), a quem agradecemos.

CATARINA MANGAS, JENNY SOUSA, CARLA FREIRE

COMO É QUE OS ALUNOS APRENDEM? PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA

Paula Cristina Ferreira

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. paula.ferreira@ipleiria.pt

Catarina Mangas

CICS.NOVA.IPLeiria-iACT/CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. catarina.mangas@ipleiria.pt

Susana Mendes

MARE, ESTM, Politécnico de Leiria, Portugal. susana.mendes@ipleiria.pt

Resumo: Para que a escola se adeque à sociedade atual, e em evolução constante, importa que as mudanças ocorram ao nível paradigmático, mas também em contexto de prática pedagógica. Neste sentido, o professor deve adequar e diversificar as suas práticas para ir ao encontro das diferentes formas de aprender. Se assim for, conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos possibilita uma correta e mais justa adequação pedagógica.

Este problema ficou evidente com o surgir da pandemia provocada pela Covid-19, e com a urgência da adequação do ensino ao regime de «Ensino a Distância» (EaD). As plataformas foram rapidamente adotadas para dar resposta a um cenário de urgência, que modificaram o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo teve como objetivo fazer um levantamento de plataformas de gestão de aprendizagem e de plataformas de videoconferência utilizadas em contexto educativo e verificar quais os perfis de aprendizagem a que davam resposta.

Pelos resultados obtidos, verificou-se, por um lado, que os alunos, consoante os seus estilos de aprendizagem predominantes, se sentem mais ou menos confortáveis aquando da receção e aquisição de conhecimentos através das diferentes ferramentas tecnológicas. Por outro, concluiu-se que o professor, neste contexto pandémico ou outro mais favorável, deve conhecer as diferentes formas de aprender dos alunos e deve promover práticas tão diversificadas quanto possível para «chegar a todos», pelo que deve adotar um comportamento de professor-mentor em detrimento de uma forma de estar mais tradicional.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Estilos de Aprendizagem; Educação Inclusiva.

Abstract: Schools must be in accordance with the constant society transformations, both at the paradigmatic level, and in real contexts of pedagogical practice. In this sense, teachers must adapt and diversify their practices in order to meet the different ways of learning. By knowing the student's learning styles it allows for a correct and fairer pedagogical adequacy.

This problem became evident with the emergence of the pandemic caused by Covid-19, and with the urgency to adapt the teaching methods to a «Distance Learning» modality. The platforms were quickly adopted so as to respond to a critical scenario that changed the teaching-learning process.

The research intends to analyse platforms/Learning Management Systems used to develop teaching-learning processes, considering the different dimensions involved, and to which learning profiles they are in line with.

Based on the results obtained, it was possible to verify that students, depending on their predominant learning styles, feel more or less comfortable when acquiring knowledge through different technological tools. Moreover, it was concluded that the teacher, in this pandemic scenario or in any other more favorable context, should know the different students' learning styles and should promote practices, as diverse as possible, in order to «reach everyone». Therefore, they should adopt a teacher-mentor behaviour in contrast with a more traditional way of teaching.

Keywords: *Differentiated pedagogy; Learning styles; Inclusive Education*

Introdução

A escola, enquanto instituição que assegura a formação integral e completa das crianças e dos jovens, tornou-se uma entidade de referência para a promoção de competências indispensáveis à vida em sociedade. Para tal, tem-se vindo a reinventar, adaptando-se aos contextos em que se insere e às características dos membros da comunidade educativa, no sentido de se aproximar da realidade, indo ao encontro das exigências de um mundo global e competitivo. Esta flexibilização tem-se vindo a fazer sentir na atualização dos regulamentos que orientam as práticas pedagógicas, mas também na formação de professores, inicial e contínua, que procura assegurar que os profissionais estão preparados para criar ambientes de ensino-aprendizagem que rentabilizem o máximo potencial dos alunos ao longo do processo de construção de múltiplas literacias.

O professor de hoje, independentemente do nível de escolaridade que leciona, é aquele que promove aprendizagens significativas, tendo por base o currículo e um saber especializado, que se deve apoiar na investigação e reflexão partilhada sobre a prática pedagógica (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 20 de agosto). A qualidade do processo de ensino-aprendizagem decorre, portanto, das metodologias e estratégias didáticas adotadas pelo professor em face da identificação e do reconhecimento da individualidade cultural e pessoal dos seus alunos. Por outras palavras, o professor tem de conhecer, respeitar e valorizar os estilos de aprendizagem e o perfil do aluno do século XXI, procurando, desta forma, reduzir a exclusão e a discriminação educativas.

A questão que agora se afigura colocar é de que forma pode o professor conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos que integram as turmas que acompanha.

Por mais que a observação participante e regular das ideias e ações dos alunos seja indispensável e profícua, é fundamental refletir de forma crítica, fundamentada e construtiva sobre a ação educativa, tendo por base o registo organizado de dados, que decorram da aplicação de instrumentos validados.

O artigo que aqui se apresenta pretende, por isso, a partir de investigações prévias, delinear uma proposta de ação concreta que se adapte às escolas e aos seus professores, nomeadamente através do recurso a ferramentas

tecnológicas. Estas são, atualmente, não só um complemento às atividades educativas, mas também uma forma indispensável de levar a escola à casa de cada um dos alunos, num momento em que se colocam grandes desafios à comunidade educativa impostos pela SARS-COV2.

O texto resulta da ampliação de um resumo publicado no livro de resumos da Conferência Internacional para a Inclusão — INCLUDIT VI.¹

Os Estilos de Aprendizagem e o Perfil do Aluno do século XXI

O alargamento da escolaridade obrigatória que, em 2009, se tornou imperiosa para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, e a redução do insucesso e abandono escolar que se tem verificado nas escolas portuguesas, resulta das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), mas também de uma corresponsabilização das instituições e da própria comunidade educativa pelo processo de aprendizagem dos alunos. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) veio legitimar este papel das escolas na tomada de decisões, no sentido de promover um ensino de qualidade que proporcione as melhores condições para o desenvolvimento das competências dos alunos, promovendo as suas potencialidades.

O movimento das competências para o século XXI (*21st century skills movement*), criado a partir dos referenciais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia e do *Partnership for 21st century skills (P21)* (Voogt & Roblin, 2012) serviu de base, no contexto português, à criação de um Grupo de Trabalho que definiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado

¹ MANGAS, C.; MENDES, S. & FERREIRA, P. (orgs.) (2020), «Os Estilos de Aprendizagem ao Serviço da Educação Inclusiva». In FREIRE, C., MANGAS, C. & SOUSA, J., *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão — 2020* (pp. 51–57). Leiria: Politécnico de Leiria; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; Observatório em Inclusão e Acessibilidade em Ação do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; Centro de Estudos em Educação e Inovação; Laboratório de Investigação em Design e Artes [ISBN: 978-989-8797-55-1].

pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este documento (Martins *et al.*, 2017) define um conjunto de oito princípios, nomeadamente: A. Base humanista; B. Saber; C. Aprendizagem; D. Inclusão; E. Coerência e flexibilidade; F. Adaptabilidade e ousadia; G. Sustentabilidade; e H. Estabilidade.

Em face do propósito deste texto, importa realçar o princípio D, cuja definição se apresenta em seguida:

D. Inclusão — A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (Martins *et al.*, 2017, p. 13).

Este princípio expresso no Perfil do Aluno para o Século XXI procura garantir o respeito por todos, através da consecução dos seus direitos e da abolição das desigualdades no acesso e na participação, conseguido pela adaptação da escola à realidade individual de cada aluno. Além desta igualdade de oportunidades, entende-se necessário assegurar a equidade, «[...] vista como o ponto até onde os indivíduos podem tirar benefícios da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados» (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 2). Esta implica não só a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, como a prossecução de um modelo que possibilite a efetiva interação entre todos os elementos que contribuem para a promoção de aprendizagens efetivas e significativas (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012).

Percebe-se, portanto, que os princípios da educação inclusiva, definidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estão na génese das mais recentes orientações da tutela, que entendem as escolas do século XXI como espaços de desenvolvimento integral e de promoção do potencial de funcionamento biopsicossocial dos alunos, de promoção da sua participação e do desenvolvimento de metaaprendizagens, numa lógica de heterogeneidade dos percursos e perfis formativos das crianças e jovens (Mangas, 2017).

Este contexto afigura a necessidade de criação de melhores estruturas de apoio à aprendizagem que orientem os professores e as próprias instituições de ensino na adoção de respostas mais flexíveis. Efetivamente, estas respostas assumem que o desenvolvimento humano só acontece de forma

plena quando o meio aceita, respeita e se ajusta às características particulares dos alunos que são, assim, valorizadas (Olivencia, 2013). Estas incluem, além de outros elementos relevantes, os estilos de aprendizagem de cada um, intimamente relacionados com as preferências pessoais relativamente aos métodos de ensino adotados pelos professores.

A este respeito, destaca-se o modelo de Alonso, Gallego e Honey (1999) que identifica quatro estilos de aprendizagem: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático que brevemente se descrevem:

- i) *Estilo ativo*, caracterizado por um pensamento criativo, inovador e divergente, uma mente aberta que valoriza a experiência e desmotiva perante tarefas longas; é um aluno implicado com a ação, que gosta de aprender e de resolver problemas, mas receia o fracasso e o erro; valoriza as tarefas novas e os desafios; tendencialmente são espontâneos;
- ii) *Estilo reflexivo*, prefere a análise e reflexão sob vários pontos de vista, é prudente, ponderado, analítico, ao considerar alternativas e pensar antes de atuar; a ação e a reflexão estão continuamente em interação; gosta de reunir dados para análise;
- iii) *Estilo teórico*, opta por trabalhar com conceitos, criar teorias e modelos, procurar lógicas e raciocínios objetivos, sendo metódico e desmotivando-se perante situações subjetivas e ambíguas, uma vez que procura a racionalidade e a objetividade;
- iv) *Estilo pragmático*, gosta de testar e aplicar ideias em contextos reais, procurando soluções inovadoras; as questões mais teóricas ou que impliquem abstração e subjetividade despertam-lhe menos interesse; prefere atuar em projetos que sejam da sua preferência, pois o seu envolvimento é maior.

O (re)conhecimento destas diferentes formas de aprender permite mudar o paradigma do ensino, assumindo, à partida, que eventuais incapacidades de aprendizagem só são desencadeadas quando se reúnem um conjunto de fatores que condicionam as funções ou estruturas do corpo (Organização Mundial de Saúde, 2004). O professor passa, portanto, a considerar as potencialidades dos alunos, independentemente das suas limitações ou deficiências, sendo este o mote para a expansão de comunidades educativas

que fomentam a aprendizagem de todos, respeitando a individualidade de cada um.

Considerar os estilos de aprendizagem no contexto de ensino-aprendizagem, por um lado, é vantajoso e benéfico para o estudante, na medida em que consegue autorregular a sua aprendizagem, rentabilizar o seu tempo e o seu estudo, potenciando esse mesmo conhecimento, uma vez que o sucesso pode acontecer devido a esta consciencialização. Por outro, se o professor tiver conhecimento dos estilos de aprendizagem predominantes dos seus estudantes pode ajustar e/ou criar estratégias pedagógicas que promovam melhor a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento, uma maior capacidade de aprender e, naturalmente, os resultados e o sucesso. Os estilos de aprendizagem podem, portanto, constituir uma ferramenta de diferenciação pedagógica que, quando rentabilizada, potencia um processo educativo de qualidade. A diferenciação pedagógica é, neste âmbito, o reflexo de um conhecimento aprofundado acerca do aluno, sendo entendida como um trabalho que vai ao encontro das suas potencialidades, permitindo reduzir desigualdades e estimular aprendizagens significativas de forma rigorosa, variada e flexível (Heacox, 2006; Perrenoud, 2000). Adequar as estratégias didáticas e os conteúdos, decorre, segundo Tomlinson (2008):

- i)* do nível de preparação dos alunos, procurando-se adaptar o material ou a informação a ensinar às suas competências;
- ii)* dos interesses dos alunos, incluindo-se conteúdos que têm por base os seus interesses ou que sirvam o propósito de os motivar e desenvolver;
- iii)* do perfil de aprendizagem dos alunos, que visa garantir que estes têm acesso a recursos e ferramentas que correspondam à sua forma preferida de aprender.

Tendo por base o terceiro princípio, facilmente se compreende que o professor, enquanto agente que respeita e inclui os seus alunos, deve começar por adotar estratégias que lhe permita aceder à maneira de aprender dos seus discípulos, refletindo, numa fase posterior, sobre a necessária adequação do seu estilo de ensino aos estilos de aprendizagem de cada aluno, individualmente e em grupo (Barata, Ferreira, Reis & Mangas, 2017). Importa, por isso, conhecer essas estratégias, apresentando-se, em seguida, uma proposta que tem esse intuito.

Como conhecer o estilo de aprendizagem? Uma proposta para a escola

Perante a realidade que é a diversidade de pessoas, de formas de pensar, de modos de aprender e de tratar a informação, a adequação pedagógica, quando respeitados os estilos de aprendizagem dos estudantes, permite uma consciente e informada aplicação de múltiplas estratégias em sala de aula. Desta forma, a receção da informação ocorre de modo também diferenciado e vai ao encontro das preferências e necessidades pessoais, para a apropriação do saber e conseqüente utilização, quer seja em contexto escolar, quer seja em contexto profissional (Tercariol, Barros & Lombardi, 2017).

Com base nos princípios elencados, entendeu-se o propósito de delinear uma proposta que tenha em vista uma otimização do processo de ensino-aprendizagem inclusivo no ensino, considerando abordagens e fundamentos recolhidos a partir de investigações levadas a cabo na área do diagnóstico dos estilos de aprendizagem.

Um dos questionários mais reconhecidos e aplicados internacionalmente é o de Alonso *et al.* (1999) — Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA) —, que foi adaptado e validado para a população portuguesa por Miranda (2008). Este instrumento, de preenchimento individual, implica a classificação de oitenta afirmações em quatro níveis, em função do grau de identificação do estudante em face da atitude descrita no enunciado, em que 1 corresponde a uma posição de total desacordo, 2 de desacordo, 3 de acordo e 4 de total acordo.

As afirmações presentes no inquérito por questionário encontram-se na primeira pessoa, são curtas e dicotómicas, incluindo vinte enunciados em que predomina cada um dos quatro estilos de aprendizagem, distribuídos aleatoriamente. A título exemplificativo, deixam-se algumas das afirmações presentes no questionário, em função do estilo que representam:

- *Estilo ativo*: «Muitas vezes, atuo sem olhar às conseqüências.»; «Creio que o formalismo restringe e limita a atuação livre das pessoas.»; «Penso que o agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como agir reflexivamente.»;
- *Estilo reflexivo*: «Agrada-me ter tempo para preparar o meu trabalho e realizá-lo com consciência.»; «Escuto com mais frequência do que

falo.»; “Preocupo-me em interpretar cuidadosamente a informação disponível antes de tirar uma conclusão.»;

- *Estilo teórico*: «A maior parte das vezes, sinto-me seguro(a) do que está correto e do que está incorreto.»; «Normalmente, procuro resolver os problemas metodicamente e passo a passo.»; «Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.»;
- *Estilo pragmático*: «Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.»; «Creio que, independentemente dos métodos, o mais importante é que as coisas funcionem.»; «Quando ouço uma ideia nova, começo logo a pensar como poderei pô-la em prática.»

O diretor de turma, coordenador de curso ou outro orientador/tutor do processo de ensino-aprendizagem poderá aplicar o questionário aos estudantes de início de ciclo de estudos, de início de ano letivo ou de semestre, sendo desejável que este procedimento seja executado tão cedo quanto possível. A aplicação do instrumento deve ser precedida de um consentimento livre, esclarecido e informado por parte dos alunos participantes, que inclua uma descrição breve dos objetivos e dos procedimentos, assegurando a participação voluntária. De modo a garantir o anonimato dos participantes, o questionário não inclui nenhum elemento que permita identificar os alunos, o que os poderia inibir de responder com honestidade e transparência, sugerindo-se a definição de um código por cada um.

A análise dos dados quantitativos permitirá conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), identificando os predominantes e os menos significativos. Através do coordenador de curso/diretor de turma, os resultados obtidos deverão chegar aos professores das várias unidades curriculares/disciplinas, para que estes possam rentabilizar a informação recolhida para uma planificação mais ajustada das atividades letivas, repensando as suas estratégias e metodologias e criando momentos de diferenciação pedagógica. Desta forma, o professor terá a oportunidade de conceber percursos de aprendizagem diferentes e simultâneos para ir ao encontro das várias especificidades de aprendizagem.

Este percurso revela como o processo de ensino-aprendizagem é, efetivamente, um trabalho conjunto entre dois dos intervenientes da ação educativa, os professores e os estudantes, e que o facto de estes terem, o mais cedo pos-

sível, conhecimento do seu processo de aprendizagem e de como o podem autorregular pode ser preditor de sucesso escolar (Gil & Ramirez, 2017).

Os estilos de aprendizagem e (algumas) plataformas digitais

A diversidade dos estilos de aprendizagem, bem como a diversidade e constante evolução e criação de plataformas digitais permitem que o ensino-aprendizagem presencial e/ou a distância fique enriquecido, fator particularmente relevante em face da situação pandémica que atualmente atravessamos. Este artigo explora alguns exemplos selecionados por conveniência, tendo por base a familiaridade das investigadoras com as plataformas e a possibilidade de se aceder gratuitamente às mesmas, o que pensamos poder contribuir para motivar os professores a experienciar a sua utilização, facilitando a sua inclusão no contexto letivo.

Algumas das plataformas de videoconferência que têm sido sobejamente utilizadas, particularmente no âmbito do ensino a distância, são:

- *Zoom Video Communications*: plataforma americana que oferece, desde 2013, o serviço de videoconferência e de *chat* simultâneo (bate-papo). Inclui uma versão gratuita, que permite efetuar chamadas com até 100 participantes e duração de 40 minutos, e uma versão paga, ideal para fins profissionais, que possibilita a realização de reuniões, palestras, conferências com 1000 participantes e até 49 vídeos em cada ecrã (zoom.us/);
- *Microsoft Teams*: plataforma lançada em 2017 que se encontra associada ao já amplamente difundido Office 365. Esta serve, essencialmente, o propósito de realizar videochamadas, mas também inclui um *chat* e a possibilidade de armazenar ficheiros que podem ser editados de forma colaborativa (microsoft.com/pt-pt/microsoft-teams);
- *Google Meet*: serviço que implica um registo/conta Google, desenvolvido em 2017, que passou, em maio de 2020, a ser gratuito para os utilizadores. Permite realizar, através da *web* ou da respetiva aplicação para Android ou iOS, videochamadas limitadas a 60 minutos e 100 participantes, e partilha de ecrã, ficando o registo das reuniões no Google Agenda (meet.google.com/).

Na generalidade, estas plataformas permitem a criação de salas comuns e simultâneas, em que o professor pode definir grupos diferenciados para dar resposta às especificidades e preferências no tipo de aprendizagem, podendo promover também um trabalho colaborativo entre os diferentes membros de cada sala, no sentido de originar coaprendizagem (Terçariol *et al.*, 2017). Além disso, têm outras potencialidades, como a partilha do ecrã, o envio de ficheiros e a possibilidade de comunicar de forma escrita, selecionando as pessoas a quem é dirigida a mensagem, o que pode ser feito em função das necessidades de cada estudante num dado momento.

De par com as plataforma de videoconferência, os professores têm também utilizado diversas plataformas de gestão de aprendizagem que possibilitam a organização e o acesso a informações em multiformato (escrito, audiovisual) e a possibilidade de avaliar as aprendizagens dos alunos através do recurso a diversas estratégias (*chat/fórum*, testes de resposta direta, vídeos de apresentação e defesa de trabalhos, glossário, *wiki*, entre outros), o que é promotor de uma diferenciação efetiva de abordagens aos conteúdos programáticos, respeitando o perfil do aluno. São disso exemplo:

- *Google Classroom* que, tal como a *Google Meet*, é, como o próprio nome indica, uma ferramenta da *Google*. Neste caso em particular, é um recurso criado especificamente para gerir conteúdos na área da educação, tendo sido lançado em 2014 (*classroom.google.com*);
- *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* é um sistema de gestão de conteúdos criado em 2001, amplamente difundido na comunidade educativa, especialmente em cursos que funcionam na modalidade de ensino a distância. Possibilita a criação de páginas para cada disciplina/módulo e a inclusão de múltiplas ferramentas (ex. fóruns, *wikis*, diário, questionário, glossário, entre outros). Além disso, permite que o professor possa orientar alunos/grupos, acompanhando regularmente as suas atividades, através da análise de relatórios, da partilha de *feedbacks* qualitativos e da gestão das classificações quantitativas;
- *ClassDojo*, lançada em 2011, foi criada especificamente para fins educacionais, procurando, num único espaço, unir professores, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetivas famílias. Possibilita a partilha de fotografias, vídeos e mensagens que contribuem para

que os pais possam acompanhar e conhecer o progresso dos seus educandos (www.classdojo.com).

Na Tabela 1 apresentam-se algumas das potencialidades das plataformas digitais, distribuídas pelos estilos de aprendizagem, por forma a caracterizar os estilos, bem como a evidenciar a sua forma de aprender.

Tabela 1. Os estilos de aprendizagem e as plataformas digitais

Plataforma	Estilos de Aprendizagem			
	Ativo	Teórico	Reflexivo	Pragmático
<i>Zoom Video Communications</i>	Salas simultâneas	Exposição	Salas simultâneas Bate-papo (<i>chat</i>)	Salas simultâneas Instruções de práticas laboratoriais
<i>Microsoft Teams</i>	Caderno (notas)	Exposição Gerir tarefas (<i>planner</i>)	Caderno (notas) Trabalhos com rubricas de avaliação	Instruções de práticas laboratoriais
<i>Google Meet</i>		Exposição (legendagem automática)	<i>Chat</i>	
<i>Google Classroom</i>	Testes V/F Escolha múltipla <i>Quiz</i> <i>Feedback</i> formativo	Exposição	Trabalhos com rubricas de avaliação	Testes V/F Escolha múltipla <i>Quiz</i> Instruções de práticas laboratoriais
<i>Moodle</i>	<i>Fórum</i> Testes V/F Escolha múltipla <i>Hot potatoes</i>	Documentos informativos/teóricos	<i>Fórum</i>	<i>Fórum</i>
<i>ClassDojo</i>	Recursos interativos		<i>Feedback</i>	Portefólio digital

Verifica-se que o indivíduo de estilo ativo, de acordo com o seu perfil de aprendizagem, terá uma forte preferência pelo caderno de notas, possível na plataforma *Teams*, pois permite-lhe o registo das suas ideias quase que espontaneamente, bem como também lhe apraz a possibilidade de testar formativamente os seus conhecimentos através das diferentes formas avaliação de resposta fechada (questões de verdadeiro e falso, *quiz*, escolha múltipla e *hot potatoes*). Este tipo de atividade, por serem tarefas de curta duração, são da sua preferência. Por outro lado, contribuem para a auto-

matização de conhecimentos, facto que aprecia também, pois como é um sujeito que receia o fracasso e o erro, se tiver oportunidade de se exercitar, provavelmente vai fazê-lo. As salas simultâneas para atividades de grupo, discussão de ideias ou criação/resolução de problemas poderão mostrar-se uma mais-valia, pois este aprendente, ativo, tem mente aberta à descoberta e à experiência.

O estudante com estilo teórico predominante valoriza os documentos informativos que possam ser disponibilizados pelos professores, pois além de gostar de criar teorias e métodos também gosta de perceber lógicas e raciocínios, o que o conduz à preferência pela partilha ou receção de informação. Este aluno parece ser o que se enquadra em modelos de ensino mais tradicionais, pois são, genericamente, mais expositivos. Com a pandemia provocada pela Covid-19 e com os estados de emergência e confinamentos quase que imediatos, empiricamente afirmamos que as escolas planificaram um ensino a distância com um cariz remediativo, de emergência, o que significa que muitas das aulas passaram a ser muito expositivas (via *Zoom* ou qualquer outra plataforma). Perante esta realidade adversa, se considerarmos os quatro estilos de aprendizagem, os alunos do estilo teórico foram os menos prejudicados, pois a prática pedagógica predominantemente expositiva vai ao encontro dos seus interesses e preferências de ensino.

Com o estilo reflexivo, o professor e o seu método de ensino devem centrar-se na análise dos conteúdos, assim como valorizar o *feedback* através das respostas que possam ser dadas nas plataformas, quer seja através do fórum ou das rubricas de avaliação. Desta forma, e associando descritores de desempenho a estes recursos, é possível promover a ação do aluno com vista ao sucesso. Este tipo de aluno progride e valoriza a sua ação reflexiva, ou seja, gosta de agir, mas a sua ação deve estar intimamente associada à reflexão. Por conseguinte, o professor deve fomentar o *feedback*, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno tornando-se principalmente um mentor, onde a construção do saber por parte do aluno é orientada e acompanhada pelos seus conselhos sapientes.

O aluno pragmático, pela sua necessidade de aplicação de conhecimentos, aprecia trabalhos práticos que concretizem as suas ideias, o que faz com que as plataformas digitais ofereçam alguma limitação, na medida em que o que se pode experienciar é a nível informático. No entanto, tam-

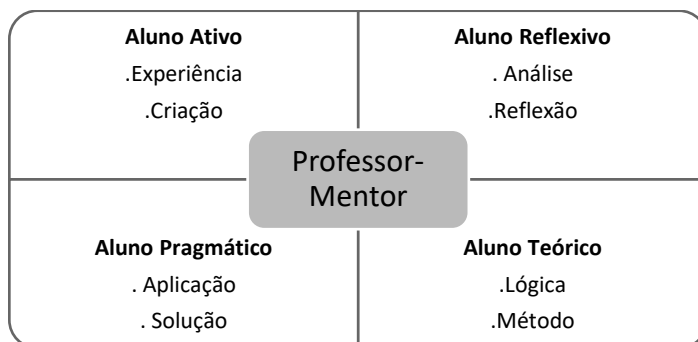
bém para estes alunos o professor pode disponibilizar instruções de práticas laboratoriais, exequíveis em contexto familiar. As salas simultâneas constituem um espaço de excelência para reflexão sobre as experiências, visionadas ou implementadas, assim como o portefólio digital se revela um constructo valioso. De facto, o portefólio digital, além das competências digitais que requer, é também um instrumento pedagógico que permite, e exige, a promoção do pensamento crítico e analítico, que são do agrado do aluno pragmático.

Pelo exposto, entende-se que o processamento da informação, em «ambiente tecnológico», exige ao indivíduo várias habilidades cognitivas, mas também rapidez e flexibilidade para reagir ao imediato e, que ao processar essa informação, deve seleccioná-la, organizá-la, arquivá-la e, sempre que possível, ativá-la de forma literácita. Por um lado, o «ambiente tecnológico» é exigente porque é plural nas competências que convoca; por outro, é diverso nas plataformas e nas potencialidades que disponibiliza, competindo a cada sujeito, independentemente do estilo de aprendizagem e da consequente variedade de assimilação de conteúdo, um enorme poder de adaptabilidade e uma preciosa consciência para se focar no produto digital que mais lhe convém.

Perante a diversidade de estilos de aquisição e utilização do conhecimento, perante a multiculturalidade dos intervenientes, alunos e professores, e perante o grau de incerteza das sociedades atuais, é premente que a escola, enquanto instituição, se reinvente, e o professor, enquanto forma de *magister dixit*, paulatinamente, mas também com alguma urgência, adote um comportamento de mentor.

Entende-se que o professor-mentor está no centro da mudança da escola e das práticas pedagógicas, ou seja, perante a multiplicidade dos seus alunos, deve ter capacidade para criar e gerir projetos de aprendizagem, onde o conhecimento, aliado aos afetos, às emoções e às preferências, construirá pessoas melhores, futuros cidadãos ativos, participativos e críticos, pois foi ao encontro das necessidades, diferenciando, ajustando e incluindo.

Figura 1. O professor-mentor e a adequação dos estilos de aprendizagem



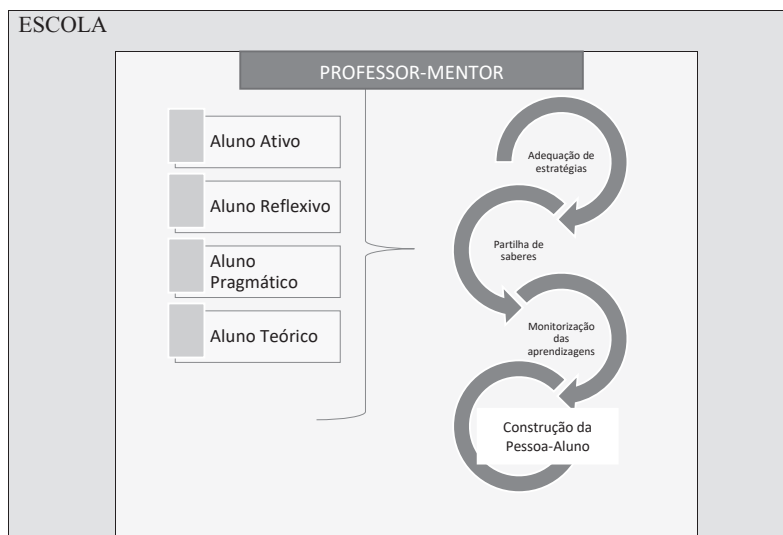
O professor que hoje se exige à realidade escolar é de facto o profissional que recorre a toda a sua experiência e conhecimento e adequa as práticas à diversidade dos seus alunos, desde o que requer mais conhecimento teórico ao que aprecia a atividade prática, passando pelo que se satisfaz com práticas criativas e de descoberta experimental. Não será menos verdade que esta mudança, que se começa a fazer sentir, não é rápida nem indolor, pois todas as mudanças são de difícil implementação, bem como necessitam de tempo. Tempo de reflexão conjunta e individual, tempo para repensar a dinâmica de sala de aula, tempo para criar materiais, estratégias adequadas à diferenciação de formas, estilos e ritmos de aprendizagem.

Cada vez mais, o professor, através da sua empatia e da valorização das relações interpessoais, conseguirá «chegar» às emoções e interesses dos alunos de forma a conseguir motivar para a aprendizagem e construir conhecimento. Além destes aspetos, este professor-mentor estruturará o ensino-aprendizagem com base na sua observação rigorosa e crítica e no seu dinamismo pedagógico e criativo.

Este é um professor que se centra na eficácia das suas relações interpessoais, mas também na gestão hábil do conhecimento teórico articulado com a dinâmica diferenciada do saber prático e contextualizado.

Figura 2. O professor-mentor e a construção da pessoa-aluno

SOCIEDADE



De facto, a mudança e a evolução aceleradas da sociedade requer uma nova mentalidade, a de que o *mindset* deve ser dinâmico com vista ao sucesso de todos (Dweck, 2018). Todos os intervenientes educativos (escolas, professores, alunos, famílias e sociedade) e sociais devem valorizar não só as atitudes dinâmicas de construção do conhecimento, mas também um maior envolvimento, uma maior determinação na conquista do sucesso. Os bons resultados sociais e académicos constituem um desejo de todos e, para isso, todos devem começar a valorizar não só as competências cognitivas, mas também as afetivas.

Em contexto escolar, as práticas deliberadas, esforçadas e orientadas para um foco planificado e definido exigem do professor uma planificação que contempla, necessária e obrigatoriamente, a diferenciação pedagógica que se efetiva com o conhecimento dos estilos de aprendizagem. Os diferentes estilos de aprendizagem são diferentes caminhos para se chegar à mesma meta sob a sábia e gentil orientação da bússola do professor-mentor.

Considerações Finais

A consciencialização acerca da forma como o aluno aprende permite que o professor crie ambientes de aprendizagem adequados ao seu perfil, que contribuam para potenciar resultados profícuos, ao estimularem o máximo potencial dos alunos, independentemente das suas características, dificuldades ou preferências. Estes ambientes inclusivos implicam a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, aprimoradas e específicas, que contribuam para o sucesso educativo de todos.

Perante a diversidade e as potencialidades das plataformas digitais e interfaces atuais, em constante atualização, os indivíduos com diferentes estilos também recorrem a elas com interesses e habilidades diferentes. Uma vez que assim é, também o professor está em processo de metamorfose, relegando o ensino clássico e expositivo para um plano menos frequente, para dar espaço a um professor-mentor, mediador de conhecimento que, ao entender os estilos de aprendizagem predominantes dos seus alunos, pode prever e planificar aulas mais ajustadas.

Efetivamente, por um lado, existe a especificidade do sujeito-aluno/aprendente com os seus estilos de aprendizagem que refletem maneiras preferenciais e flexíveis de agir e pensar perante determinados contextos e situações, quer sejam escolares quer profissionais, e que são também indicadores de como cada sujeito adquire conhecimento. Por outro, também é relevante referir que o sujeito-professor deve promover práticas pedagógicas diversificadas que vão ao encontro dos estilos da aprendizagem dos seus alunos, apesar de ele próprio ter também um estilo de ensino.

A educação inclusiva, responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa, implica, como exposto, uma flexibilidade pedagógica que tenha em consideração as especificidades dos alunos no seu processo formativo. Para tal importa o conhecimento aprofundado das características individuais dos alunos e do seu perfil de aprendizagem e, ademais, a adequação das estratégias e plataformas de ensino usadas em contexto letivo. Desta forma, será possível garantir o sucesso académico de todos, sendo o foco nas crianças e nos jovens, e não nos professores que o acompanham e orientam.

Referências bibliográficas

- AINSCOW, M; DYSON, A.; GOLDRICK, S. & WEST, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge
- ALONSO, C., GALLEGO, D., & HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BARATA, C.; FERREIRA, P.; REIS, S. & MANGAS, C. (2017). Diferenciação Pedagógica e Inclusão Escolar: posicionamento de futuros educadores e professores. In J. PACHECO; G. MENDES; F. SEABRA & I. VIANA (Orgs.). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar* (pp. 478–487). Braga: Universidade do Minho.
- ClassDojo (s.d.). www.classdojo.com
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação [COM (2006) 481 Final]. *Comunicação da Comissão ao Conselho ao Parlamento Europeu*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 20 de agosto, *Diário da República*, I Série-A, N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, *Diário da República*, n.º 149/2012, Série I.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, *Diário da República*, n.º 128/2017, Série II.
- GIL, A. & RAMIREZ, E. (2017). Desarrollo de actividades de pensamiento a partir de los estilos de aprendizaje en educación. In *Anales del IV Congreso Iberoamericano Estilos de Aprendizaje, integrando saberes para una mejor educación* (pp. 268–290). Disponível em http://ciea.udec.cl/Anales_del_CIEA.pdf.
- DWECK, C. (2018). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Google Classroom (s.d.). <https://classroom.google.com>.
- Google Meet (s.d.). <https://meet.google.com/>.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- MANGAS, C. (2017). Princípios da «Escola Inclusiva» e do «Perfil dos Alunos do Século XXI»: Que relação, que ambiguidades? *Revista Científico-pedagógica do Externato Cooperativo da Benedita*, Volume 10, 39–49 [http://ecb.inse.pt/projetos/cadernos_ecb/numero_10/cadernos_ecb_X.html].
- MARTINS, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação, José Vitor Pedroso.

- Microsoft Teams* (s.d.). <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-teams>.
- MIRANDA, L. & MORAIS, C. (2008). Estilos De Aprendizagem: O Questionário CHAEA Adaptado para Língua Portuguesa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 66–87.
- OLIVENCIA, J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–27.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada, das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- TERÇARIOL, A.; BARROS, D.; LOMBARDI, E. (2017). As redes sociais na educação: estilos de uso dos espaços virtuais e percepções de futuros pedagogos. In *Anales del IV Congreso Iberoamericano Estilos de Aprendizaje, integrando saberes para una mejor educación* (pp. 336–368). Disponível em http://ciea.udec.cl/Anales_del_CIEA.pdf.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- VOOGT, J., & ROBLIN, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), pp. 299–321.
- Zoom Video Communications* (s.d.). <https://zoom.us/>.

FORMAR PARA INCLUIR!

Maria Susana Silva

CERCILEI, Portugal. cinform.susana@gmail.com.

Resumo: Este artigo descreve o trabalho desenvolvido pelo Cinform — Centro de Integração e Formação Socioprofissional da Cercilei — com jovens portadores de deficiência ou incapacidade, de idade igual ou superior a 18 anos. Através de ações de formação profissional de dupla certificação, promove-se a aquisição de competências académicas e profissionais para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho.

A Cercilei é uma entidade que possui experiência comprovada ao nível da reabilitação profissional e é também a única instituição dos concelhos de Leiria, Batalha e Porto de Mós que proporciona ações de formação profissional de dupla certificação, destinadas especificamente a pessoas com deficiência ou incapacidade.

O objetivo desta apresentação é dar a conhecer não só o modelo de funcionamento desta valência da Cercilei, mas também refletir sobre os desafios que se apresentam à equipa técnica, mais principalmente aos jovens que frequentam esta resposta social.

Palavras-chave: formação; inclusão; mercado de trabalho.

Abstract: This article describes the work developed by Cinform — Center for Integration and Social and Professional Training of Cercilei — with young people with disabilities, aged 18 years or over. Through dual certification professional

training actions, the acquisition of academic and professional skills is promoted for the exercise of an activity in the labor market.

Cercilei is an entity that has proven experience in terms of professional rehabilitation and is also the only institution in the municipalities of Leiria, Batalha and Porto de Mós that provides professional training with double certification, specifically aimed at people with disabilities.

The purpose of this presentation is to make known not only the operating model of Cercilei's valence, but also to reflect on the challenges that are presented to the technical team, but mainly to the young people who attend this social response.

Keywords: training; inclusion; job.

O CINFORM

Este artigo é uma ampliação do resumo publicado no livro de resumos da INCLUDIT VI, *O CINFORM — Formar para Incluir!* (Silva, 2020, p.18).

Entende-se por formação profissional «o conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica» (Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional, abril, 2001).

Para as pessoas com deficiência ou incapacidade (PCDI), é um processo de reabilitação que visa dotar os jovens de conhecimentos e capacidades que lhes permitam desempenhar uma atividade profissional, através da frequência de ações formativas.

A formação profissional da Cercilei existe desde 1992. Atualmente, as nossas ações enquadram-se no Programa Operacional do Fundo Social Europeu — Inclusão Social e Emprego —, que tem exatamente como objetivo aplicar medidas de inclusão ativas que potenciem o exercício de uma atividade e o acesso a oportunidades de trabalho mais adequadas.

O centro de integração e formação socioprofissional da Cercilei (Cin-form) procura preparar jovens e adultos, com necessidades específicas de formação, para o mundo do trabalho, através da realização de cursos de formação profissional que conferem certificação escolar e/ou qualificação

profissional. Para tal, é necessário que estes jovens e adultos se inscrevam no serviço de emprego e passem por todo um processo de informação, avaliação e orientação profissional, para que depois sejam encaminhados para a nossa resposta social.

Condições de Acesso

Além da inscrição no centro de emprego, os destinatários destas ações devem ter idade igual ou superior a 18 anos e/ou o 12.º ano; um diagnóstico comprovativo de deficiência ou incapacidade num ou vários domínios da sua vida (atestado médico de incapacidade multiuso e/ou declaração de PCDI do Serviço de Emprego) e residência nos concelhos de Leiria, Batalha ou Porto de Mós.

Cursos de Formação Profissional

O Cinform realiza cursos nas áreas de Operador de Jardinagem, Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade, Operador de Acabamentos de Madeira e Mobiliário e Serralharia Civil. Respetivamente, as saídas profissionais realizam-se na manutenção e construção de jardins, viveiros, centros hípicas, restauração, terceira idade, primeira infância, serviços domésticos, carpintarias, marcenarias, mecânica, serralharias, fábricas, entre outros.

Benefícios

Durante o percurso formativo, os formandos têm direito a uma bolsa de formação, ao subsídio de alimentação e de transporte (de acordo com a legislação em vigor), a um seguro de acidentes pessoal e ao acompanhamento multidisciplinar, realizado por uma equipa constituída por uma assistente social, uma psicóloga, uma educadora social, formadores, professores e auxiliares.

Processo Formativo

As ações são organizadas com base em referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Têm uma duração máxima de 3600 horas e conferem aos jovens a dupla certificação — de nível 2 B3 — ou apenas a qualificação profissional de nível 2, de acordo com o percurso seleccionado pelo formando e/ou seus significativos.

Organização da Formação

A formação profissional desenvolve-se em duas fases. A primeira fase — Formação em Contexto de Sala — desenvolve-se no Cinform e contempla a Formação de Base (Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação), a Formação para a Integração (Portefólio, Balanço de Competências, Procura Ativa de Emprego, Igualdade de Oportunidades, Legislação Laboral e Empreendedorismo) e a Formação Tecnológica (Prática Simulada em Contexto de Oficina).

Muitos jovens não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado quer da sua própria utilidade social.

No Cinform, formar para incluir pressupõe que o processo de aprendizagem/formação considere os diferentes tipos de competências, ritmos e capacidades dos formandos e que estes sejam avaliados de forma diferenciada. Mesmo num modelo de formação adaptado, verificamos que sentem grandes dificuldades nas componentes teóricas (Matemática, Cidadania, Formação para a Integração, entre outras), pelo que a formação deve estar centrada no formando, atendendo às dificuldades e especificidades do jovem e procurando encontrar estratégias práticas e demonstrativas que promovam a aquisição dos conhecimentos.

O objetivo maior da Cercilei e do Cinform é contribuir para a inclusão socioprofissional dos nossos jovens. Ao longo do seu percurso formativo, os formandos participam em diversas atividades de carácter lúdico, ambiental, pedagógico, etc., de forma a potenciar as suas competências pessoais, sociais e profissionais — como, por exemplo, a comemoração de datas

festivas, visitas de estudo e passeios de fim de ano, ações de sensibilização (violência doméstica, consumo de estupefacientes, *bullying*, prevenção rodoviária, etc.).

Figura 1. Oficina de Carpintaria do Cinform.



Fonte: Cinform, 2018.

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta um jovem na sessão de formação tecnológica do curso de Operador de Acabamentos de Madeira e Mobiliário.]

Figura 2. Trabalho de grupo.



Fonte: Cinform, 2017.

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta um cartaz de sensibilização contra a violência, elaborado por um grupo de formandos nas aulas de Cidadania e Empregabilidade.]

Figura 3. Limpeza da praia do Pedrógão.



Fonte: Cinform, 2018.

[*Descrição da imagem:* Um grupo de formandos colabora na limpeza da praia do Pedrógão, no âmbito da semana dao ambiente promovida pelo Município de Leiria.]

Numa segunda fase desenvolve-se a Formação Prática em Contexto de Trabalho, comumente conhecida como *estágio*. Esta componente, realizada numa entidade enquadradora, tem como objetivos proporcionar:

- Contacto com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis durante a formação;
- Oportunidade para adquirir/consolidar competências em contexto real de trabalho;
- Desenvolvimento de hábitos de trabalho, de espírito empreendedor e de sentido de responsabilidade profissional;
- Vivências inerentes às relações humanas no trabalho;
- Condições para uma eventual integração profissional.

Formar para incluir passa exatamente por ter oficinas equipadas e equiparadas ao posto de trabalho, para que a transição para o estágio e, consequentemente, para o mercado de trabalho, seja feita da forma mais real e natural possível.

Inclusão Social e Profissional das Pessoas com Deficiência e/ou Incapacidade

As pessoas com deficiência ou incapacidade vivem numa flagrante situação de exclusão e num contexto social que estranha e censura as suas especificidades, quando efetivamente se tratam de pessoas válidas, ativas e com uma dimensão social.

Muitos dos jovens que chegam ao Cinform foram alvo de algum tipo de discriminação: na escola, na rua, na família, no grupo de pares.

Traduzindo este preconceito para estatísticas, mais de metade das pessoas com deficiência está desempregada, em Portugal. De acordo com um estudo feito pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, entre 2011 e 2016 registou-se uma descida do desemprego de quase 20%, mas, nos mesmos anos, esta percentagem aumentou 30% quando referente à população com deficiência, o que condena estas pessoas a um maior risco de pobreza. Com base nos dados das estatísticas da União Europeia sobre Renda e Condições de Vida, «o risco de pobreza do agregado é sempre mais elevado para as pessoas com deficiência, do que para as pessoas sem deficiência, independentemente do escalão etário.»

Não obstante ao enquadramento legal português, que incentiva e apoia a contratação da PCDI, as estatísticas nacionais demonstram que a situação está bastante aquém daquilo que seria ideal. Mesmo que estes jovens tentem contrariar as variáveis, a verdade é que é difícil serem vistos como mão de obra produtiva e, conseqüentemente, vão continuar a fazer parte de uma população mais carenciada a nível financeiro. Torna-se necessário quebrar estereótipos, mostrar que muitos destes jovens conseguem tomar as rédeas da sua vida.

O Cinform, nos últimos vinte anos, deu resposta a mais de quinhentos jovens/adultos, trabalhando em parceria com cerca de trezentas empresas e instituições dos concelhos de Leiria, Batalha e Porto de Mós.

Entre novembro de 2017 e novembro de 2020, o Cinform recebeu 112 formandos, na sua maioria do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos de idade e portadores de deficiência intelectual ligeira e/ou doença mental. Destes 112 formandos, 24 já concluíram o seu percurso formativo e 52 continuam em formação. Os restantes desistiram

por motivos de agravamento do estado de saúde, ingresso noutra resposta social/educativa, abandono ou mudança de área de residência. Dos 24 formandos que concluíram a formação profissional, 14 foram integrados no posto de trabalho, cinco encaminhados para outra resposta social e os restantes aguardam pela intervenção do serviço de emprego.

É de salientar que o tecido empresarial tem sido muito recetivo no acolhimento de estagiários portadores de deficiência ou incapacidade, procurando adaptar o posto de trabalho às características dos jovens. Os colaboradores das empresas demonstram preocupação e procuram envolver-se no processo formativo, laboral e social dos formandos, não só pela compreensão e dedicação demonstrada nas aprendizagens, como pelos convites para participação em eventos (convívios, viagens, entre outros), e até preocupação pessoal, social e financeira do estagiário.

Ao longo dos anos tem-se verificado uma mudança gradual de mentalidades, reconhecendo-se hoje as potencialidades da pessoa com algum tipo de incapacidade, acreditando no valor de cada um.

A ideia de que há limites, em função da idade ou condição individual, na capacidade de aprendizagem é por si redutora. No rol dos «desinspirados» estão incluídos os cidadãos com limitações, sejam elas ao nível cognitivo, motor, sensorial, entre outros. Curiosamente, nesta população surgem mecanismos de adaptação expressas em respostas inesperadas, mas eficazes... Este desempenho, que não constitui «obra do acaso», merece que nos debrucemos acerca dos mecanismos que sustentam esta eficácia. Em alguns casos é de admitir que um comportamento tido como desadequado pode ser justificado por respostas adaptativas em relação às quais seja conveniente fornecer «guias». Mais determinante do que a idade ou condição, é a vontade de viver e de continuar a aprender, sendo essa voluntariedade que confere sentido à vida (Rui Veiga, Técnico de Reabilitação da Cercilei, 2019).

Formar para incluir durante a pandemia

O maior constrangimento sentido este ano, na promoção da inclusão social dos nossos jovens, foi, sem dúvida, a pandemia provocada pela COVID-19 e o conseqüente período de confinamento entre março e maio.

Esta situação levou ao isolamento social dos nossos formandos e, por conseguinte, foi necessário encontrar alternativas de comunicação e trabalho. A equipa técnica não só manteve o contacto com os formandos através de telefonemas e das redes sociais, como também procurou avaliar as suas necessidades e encontrar a melhor resposta possível. Neste sentido contou-se com a colaboração dos organismos locais, tendo havido intervenção, por exemplo, no encaminhamento de jovens para o apoio à alimentação, da rede solidária do Município de Leiria, e na agilização de processos dos utentes/formandos junto da Segurança Social de Leiria e/ou dos serviços de atendimento e acompanhamento social.

Aproveitando as redes sociais, foi criado um grupo no Facebook com os formandos, formadores e a equipa técnica, onde se partilhou diversa informação sobre a atualidade, se lançaram pequenos desafios, se publicaram fotografias do dia a dia e se realizaram trabalhos e atividades relacionados com os cursos que frequentam.

Para aqueles que não tinham condições para comunicar por este meio, por falta de acesso à Internet ou de equipamentos, a equipa técnica, sempre que necessário, reunia alguns trabalhos/fichas e fazia a entrega pessoalmente aos formandos. Esta iniciativa acabou por permitir a realização de algumas «visitas», com as devidas medidas de proteção e segurança, principalmente por parte dos técnicos, a formandos que vivem em zonas mais isoladas.

A pandemia provocada pela Covid-19 levou todos ao isolamento social, a viver o afastamento, a sentir fragilidades e a valorizar sentimentos e emoções, a cimentar valores, a mudar regras de conduta, a encontrar alternativas de comunicação e de trabalho, no fundo, a aprender a viver outra forma de vida.

Figura 4. Visita domiciliária a uma formanda.



Fonte: Cinform, 2020.

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta um momento da visita domiciliária a uma formanda sem recurso à Internet, durante o confinamento, para entrega de materiais didáticos em suporte de papel.]

Considerações finais

Todo o trabalho feito pelo Cinform visa causar impacto positivo nos jovens, seja de ordem social, como atividades recreativas, visitas de estudo e passeios de fim de ano; de ordem económica, através da atribuição de uma bolsa; de ordem cultural, como o acesso ao teatro, ao cinema e o reingresso nos estudos; de ordem familiar, ao procurar envolver a família no processo formativo; e com reflexo na própria comunidade, com o envolvimento dos vários serviços locais. O Cinform colabora, assim, na promoção dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência ou incapacidade, no âmbito da cidadania responsável e da igualdade de oportunidades, procurando formar para incluir.

Por muito positivos que sejam os resultados do Cinform, uma das maiores preocupações desta resposta social é o elevado número de jovens que desistem do seu percurso formativo. As causas são diversas, mas acreditamos que o enquadramento económico, social e familiar, muitas vezes disfuncional, em pouco contribui para a estabilização emocional, formativa

e profissional do jovem, que acaba por reproduzir os comportamentos abandonados residuais do seu contexto familiar.

O trabalho do Cinform não se esgota quando um formando desiste, concluiu o curso ou fica integrado no mercado de trabalho. A relação afetiva existe e a preocupação pelo bem-estar dos jovens a longo prazo é genuína, pois, mais do que formar um bom profissional, o fundamental é formar um bom cidadão.

Precisamos que as pessoas não sejam barradas por preconceitos, por barreiras, por atitudes afetadas (...). Precisamos que a inclusão esteja na linha da frente da missão que as estruturas da nossa sociedade têm de concretizar.

Inscrever a inclusão nas prioridades da missão das instituições não é mais do que regressar à verdadeira causa pelas quais foi criada (Rodrigues, 2014).

Referências bibliográficas

- COMISSÃO EUROPEIA. (2019). *Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão*. Consultado a 7 de nov. 2019. Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Income_poverty_statistics/pt
- NOTA DE IMPRENSA. (2020). Covid-19: Cercilei cria canais de comunicação com jovens formandos. *Região de Leiria*. Disponível em <https://www.regiaodeleiria.pt/2020/05/covid-19-cercilei-cria-canais-de-comunicacao-com-jovens-formandos/>
- PINTO, P. C. & PINTO, T. J. (2017). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2017*. Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos. ISCSP.
- RODRIGUES, D. (2014). O que é a Inclusão? *Público*. Consultado a 03 de nov. 2020. Disponível em <https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniao/o-que-e-a-inclusao-1628577>

DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DA ASSESSORIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM RISCO NO DESENVOLVIMENTO

Fernanda Momberger

Universidade Feevale, Brasil. fernanda.momberger@hotmail.com.

Marilene de Fátima Pacheco dos Santos

Clínica Integrar, Brasil. marilenefps@gmail.com.

Resumo: A assessoria, no Brasil, ainda é um recurso recente que visa contribuir para a inclusão escolar de crianças do zero aos seis anos com risco no desenvolvimento. O seu trabalho consiste em intervenções no contexto escolar, embasadas nos preceitos da Estimulação Precoce (EP) e da Psicopedagogia Inicial (PI), de forma a contribuir tanto para a inserção escolar quanto para o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, é essencial a implicação do assessor com os educadores em questões que envolvam a descoberta do percurso da aprendizagem de cada um, propondo mudanças necessárias que facilitem à criança a aquisição de novas habilidades. O interesse pelo tema da assessoria foi suscitado nas pesquisadoras a partir da produção dos trabalhos de conclusão do curso de especialização em Estimulação Precoce e Assessoria, com base na psicanálise. Portanto, o presente artigo propõe-se a investigar como o trabalho da assessoria se dá enquanto recurso de inclusão de crianças na educação infantil e na inserção no ensino fundamental, discutindo a prática do acompanhamento ao educador e mostrando como esse processo da assessoria pode promover mudanças importantes na maneira em como cada criança é olhada e acolhida pelo

educador, reconhecendo a singularidade de cada aluno, de forma a refletir na prática educacional.

Palavras-chave: Assessoria em Intervenção Precoce; Inclusão Escolar; Primeira Infância.

Abstract: In Brazil, the consultancy that contributes to the school inclusion of children from zero to six-years-old with development risk is still a recent resource. It consists in school interventions, based on the Early Stimulation and Inicial Psychopedagogy principles, in order to contribute to the school inclusion and to the children's transition from early childhood education to the elementary school as well. The consultant needs to work with the educators so that they can understand each child's learning path and propose necessary changes to facilitate the child to acquire new skills. The researchers interest in consultancy came from the writing of the Early Stimulation and Consultancy final paper, so this article aims to investigate how the consultancy helps with the school inclusion of children with development risk, to discuss how the consultancy work can promote changes in the educator and student relationship, in order to reflect on the educational practice by understanding each student's singularity.

Keywords: Early Intervention Consultancy; School Inclusion; Early Childhood.

Introdução

Atualmente, a infância é entendida como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por importantes aquisições físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Assim, tanto a família quanto o ambiente são essenciais para que o bebê venha a se desenvolver em todos os aspectos, alinhando o cuidar e o educar no vínculo com a criança. Corroborando com essa ideia, Mariotto (2003) aponta que, para um desenvolvimento integral dos sujeitos, em todas as suas dimensões, na infância são importantes tanto as dimensões afetivas e de cuidado quanto os aspectos biológicos, como a saúde e a alimentação.

Nesse sentido, no Brasil, em relação ao cuidado a esta fase da vida humana, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9.394, 1990) inauguraram um novo momento na história da legislação ao reconhecer a criança como cidadã de direitos, garantindo a proteção integral no âmbito da saúde, da assistência social e da educação. O avanço do conhecimento na área da infância viabilizou a elaboração e a oferta de diversas teorias e práticas voltadas ao atendimento de crianças, compreendendo o desenvolvimento nos aspectos orgânico, emocional e em seu contexto familiar e social, facilitando a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem. As descobertas nesse campo alteraram as perspectivas de futuro em se tratando do processo de inclusivo do sujeito da educação, permitindo avançar além das limitações relacionadas com a aprendizagem.

A descoberta de que uma criança apresenta risco no desenvolvimento pode trazer à família tanto dúvidas em como agir em relação ao bebê quanto em aceitar sua condição, refletindo no estabelecimento do vínculo com a criança. Reafirmando essa ideia, Goés (2006) aponta que a confirmação de uma deficiência pode causar choque, inquietações e angústias na família. Um diagnóstico pode colocar o bebê em uma posição de dúvida, o que torna o cuidado, o olhar, o gesto e a palavra funções difíceis aos pais. Sendo assim, é importante que a família tenha o suporte adequado, de forma a facilitar a relação família-bebê, proporcionando um meio que permita a este se desenvolver.

Os primeiros anos de vida de uma criança criam marcas fundantes essenciais para as «suas construções e sua trajetória» que refletirá ao longo de sua história (Alves, 2007, p. 22). Assim se entende que muitas situações de obstáculo se relacionam aos momentos iniciais da constituição do sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento. Nessa lógica, a partir dos estudos da primeira infância surgem como recursos terapêuticos e de inclusão voltados para bebês e pequenas crianças que apresentam algum risco no desenvolvimento, de 0 a 3 anos e 11 meses, a Estimulação Precoce (EP), e, dos 4 aos 6 anos, a Psicopedagogia Inicial (PI). Os fatores de risco para o desenvolvimento infantil relacionam-se tanto com as condições biológicas e emocionais quanto as ambientais e sociais, ou seja, prejuízos em alguma dessas áreas podem acarretar em possíveis atrasos que comprometam a saúde e a qualidade de vida da criança. Maia & Williams (2005) frisam que a detecção dos fatores de risco não constituem por si só uma causa

específica; entretanto sinalizam a ocorrência de um processo complexo que poderá culminar em uma psicopatologia na criança.

Nesse sentido, conforme Jerusalinsky (2000), a Estimulação Precoce surge para o favorecimento da superação de obstáculos no desenvolvimento do bebê que, a partir de um desejo, é estimulado a utilizar diferentes estratégias cognitivas, psicomotoras e de comunicação, de maneira a refletir na sua constituição enquanto sujeito. Freitas (2015) coloca a necessidade do trabalho na construção do laço parental; nessa lógica, a EP, então, se caracteriza como uma perspectiva de intervenção junto ao bebê e sua família, com o propósito de articular fatores estruturais e instrumentais de forma que a criança consiga ampliar ao máximo suas habilidades e potencialidades, apesar de sua limitação. De acordo com Rosi e Lucero (2018, p. 179), trata-se de uma dupla incidência, «por um lado, do ritmo de maturação neurológica marcado pela genética e, por outro, do processo de estruturação do sujeito psíquico que enlaça o pequeno humano da família e da cultura» e, através das intervenções, permite que o bebê venha a se desenvolver de maneira global. Outrossim, sob o viés da psicanálise, tem como ponto central a constituição psíquica do sujeito, a partir de uma função narcisante que, inicialmente, empreste o seu desejo e suponha um sujeito para esse bebê vir a ser, visto que a subjetividade não é da ordem do biológico, mas sim algo a ser construído pelos outros que são responsáveis pelos cuidados da criança.

Como continuidade do trabalho da EP, surge a Psicopedagogia Inicial que dará suporte às aquisições do bebê já conquistadas e possibilitará novos caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Yañes (2016, p. 26), a «intervenção que chamamos de Psicopedagogia Inicial se dá a partir dos três e quatro anos, dependendo das condições da criança, uma vez que foram atingidos os objetivos clínicos do tratamento em Estimulação Precoce.» A mesma autora (2016) aponta indicadores que sinalizam a passagem da criança para essa nova proposta de atendimento, sendo um deles a autonomia da criança frente aos adultos e o outro relacionado com a diferenciação entre os aspectos estruturais e instrumentais.

Por isso, a PI trabalha tanto com crianças que chegam da EP quanto com aquelas que não passaram por esse recurso. A abordagem reitera a experiência na sua continuidade de intervenção em tempo, o que facilitará a inclusão escolar. De acordo com Freitas (2015, p. 123), a PI se caracteriza

como «uma intervenção pedagógica e terapêutica cuja proposta consiste em construir ferramentas com a criança, para que esta possa apropriar-se dos objetos de conhecimento e, assim, aprender na escola infantil e demais espaços do social e da cultura.» Nas questões de intervenções, se inicia com o processo diagnóstico da escuta da queixa da família e da escola. Todo diagnóstico é, em si, uma investigação do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada no seu processo de aprendizagem.

O acompanhamento de PI acontece na estruturação do brincar, do jogo simbólico e do jogo de regra, como forma de ajudar o pequeno sujeito a se adaptar ao meio. Através do jogo e da fantasia, a criança tem a possibilidade de assimilação e acomodação adquirindo uma extensão simbólica, que facilita a expressão de seus sentimentos e daquilo que deseja, bem como favorece a criação de novos recursos para lidar com situações do dia a dia. Desta forma, a PI contribui no processo de desenvolvimento cognoscitivo, motor e afetivo da criança, servindo como elemento organizador da atenção e do foco.

Posto isto, no ano de 2016 foi implementado, no Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.º 13.257, 2016), que leva em consideração a importância do acompanhamento na primeira infância e estabelece diretrizes para a execução de políticas públicas de atenção. Entendendo que, nesta etapa da vida, existem janelas de oportunidade para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional, conhecidas como períodos em que a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acontecem com maior facilidade, a qualidade da atenção a esses aspectos terá grande influência, futuramente, «no desenvolvimento de fatores de autoestima e resiliência» que refletirão na independência e na convivência familiar e comunitária do sujeito (Alexandre *et al.*, 2012, p. 273).

No Brasil, tem-se observado o ingresso escolar cada vez mais cedo; conseqüentemente, as crianças acabam vivenciando relações que vão além da relação pais-bebê com mais antecedência. No espaço escolar, a criança irá se deparar com novos desafios e oportunidades para trocas com outras pessoas, estabelecendo novos vínculos afetivos. Haja vista que são oportunizadas situações em que se propicie o cuidado, as brincadeiras e aprendizagens, para que ela se desenvolva, além disso, entende-se que momentos assim favorecem as relações interpessoais, trabalhando o respeito e a confiança.

Por isso, se faz importante que a escola proporcione um ambiente acolhedor na construção do laço entre bebê, família e escola, uma vez que os primeiros anos da vida são fundamentais ao desenvolvimento e à constituição psíquica.

Nesse contexto, EP e PI podem contribuir enquanto instrumento de investimento na primeira infância, como suporte à educação inclusiva das crianças na educação infantil, atuando em assessoria juntamente com o educador, a família e demais profissionais que abrangem a equipe interdisciplinar. Em se tratando de inclusão escolar de crianças, a mesma se inicia na educação infantil, pelo fato de ser a primeira etapa da educação básica no Brasil e, por essa razão, as intervenções buscam favorecer o desenvolvimento infantil no momento próprio. Para Loose Pereira e Grave (2012, p. 103), a educação infantil traz muitos benefícios para a criança «independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional.»

Dado que a assessoria em intervenção precoce se apresenta como um recurso recente no Brasil, o presente estudo é uma ampliação do resumo «Assessoria na primeira infância: desafios e importância na inclusão escolar de crianças com risco no desenvolvimento», publicado em livro de resumos intitulado *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão — 2020* (Freire *et al.*, 2020), e tem por objetivo, através de uma revisão da literatura, investigar como o trabalho da assessoria se dá enquanto recurso de inclusão de pequenas crianças na educação infantil e na inserção no ensino fundamental. Nosso interesse enquanto pesquisadoras, pelo tema da assessoria como dispositivo de inclusão escolar e social de crianças entre 0 e 6 anos, se deu em decorrência de nossos trabalhos de conclusão do curso de especialização em Estimulação Precoce e Assessoria, em que livremente pudemos eleger um assunto embasado pela psicanálise, para a produção de um artigo com intuito de recebermos nosso título. Nesse sentido, a assessoria, por ser um método ainda pouco utilizado no país, despertou nossa curiosidade tanto em aprofundar quanto em integrar conhecimentos já divulgados acerca do tema. Para tanto, foram reunidos artigos brasileiros publicados em livros ou periódicos que discorressem sobre estimulação precoce, psicopedagogia inicial e inclusão escolar e social de crianças, de forma que fosse possível tecer sobre a importância da assessoria em intervenção em tempo junto à escola, à família e ao ensinante, ampliando o trabalho em equipe

de maneira interdisciplinar, através de interlocuções que venham elucidar as questões que os preocupam, humanizando a escola de educação infantil.

A assessoria, enquanto intervenção participante, se entrelaça com o ato educativo em uma relação de alteridade, em transferência com os ensinantes, os aprendentes e outros profissionais que acompanham a criança, convocando, promovendo e discutindo os caminhos possíveis a serem percorridos pela escola no atendimento às crianças e suas famílias (Prandini, 2011). A partir dessa perspectiva, a assessoria delinea possibilidades de intervenções que auxiliem o ensinante a pensar, a organizar e a planejar suas atividades, propondo atuações que visam superar as limitações e contribuir para o desenvolvimento da criança como um todo. Por meio das práticas do cuidar e educar e da valorização do brincar, permite que o ensinante proporcione ao bebê a aquisição de novas habilidades motoras e cognitivas, concomitante com o desenvolvimento emocional, intelectual e social. As interações, assim, buscam o favorecimento e o auxílio de novas descobertas, fazendo do lúdico um meio de expressão natural e de crescimento, bem como complementa a educação familiar e sociocultural, facilitando o processo inclusivo no ensino fundamental dos anos iniciais.

Desenvolvimento

A educação infantil é essencial no desenvolvimento da criança e da responsabilidade da escola, dos educadores, da família e da comunidade que a cerca. Devemos considerar as diversas maneiras de ensinagem e aprendizagem que potencializam o desenvolvimento das habilidades da criança em sua singularidade, as quais mudam constantemente. A lei brasileira de Diretrizes Base da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, 1996) define a educação infantil como a primeira etapa da educação, ofertada em creches ou pré-escolas, tendo como objetivo o desenvolvimento integral de crianças até os seis anos em diversos âmbitos, sejam físico, psicológico, intelectual e social. Portanto, a educação infantil se define como «um lugar de cuidados, antecipação e educação» (Mariotto, 2003, p. 44).

No tocante à inclusão — processo dinâmico que necessita de reflexões, discussões e constantes avaliações em relação às práticas e vivências —, para

que sua efetivação seja viabilizada, a assessoria contribui nesse construto investindo na educação inclusiva que envolve a criança desde a primeira infância, favorecendo o processo de ensinagem e aprendizagem. Considerada como o ponto de partida das potencialidades, oportuniza novas formas de ensinar e aprender ao convocar o educador a refletir sobre sua prática (Costabile & Brunello, 2005). Sendo assim, tem como característica a articulação interdisciplinar, propondo acolher e instrumentalizar o ensinante para atuar junto ao pequeno sujeito em processo de constituição subjetiva e cognoscitiva no ambiente escolar.

Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecer-lo quando se trata de fracassos de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa. Como se não pudesse falar de ensinantes ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. Por ensinantes entendo todo o docente ou instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo aprendente e/ou pela cultura para ensinar (Fernández, 1990, p. 32).

Nesse sentido, é necessário propiciar um espaço sistemático de escuta das narrativas, articulando entre o singular e o coletivo, destacando a necessidade desses espaços, onde se pense a complexidade de uma prática que não envolve apenas a criança, mas todo o entorno no qual ela está inserida: os pais, a família, a escola, entre outros, numa aposta no tempo de compreender o que possa servir como suporte às questões que envolvem a inclusão do pequeno sujeito na educação. Desse modo, oferece à instituição de educação infantil o trabalho possível de atuação, por meio de ações junto à criança e aos demais que a acompanham.

O educador, na escola, é o primeiro a identificar que a criança está com alguma dificuldade no seu desenvolvimento, fenômeno extremamente complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Essas dificuldades são frequentes nos casos de crianças que se recusam a aprender, que muitas vezes permanecem em condutas regressivas nas classes de pré-escola e alfabetização, e sua aprendizagem fica atrapalhada na aquisição dos novos conhecimentos que lhes são oferecidos. Portanto, Weiss (2020) entende a importância de compreender o modelo de

aprendizagem de cada criança, o que já aprendeu, o que pode aprender, o que interfere no aprender do ponto de vista cognitivo e afetivo-social, que recursos possuem e se os mobiliza ou não, que direção toma seus interesses e motivações na busca do saber. Por isso a importância de uma avaliação inicial, onde cada caso será discutido e pensado dependendo da demanda e das necessidades da criança, da família ou mesmo dos terapeutas, e colocará em foco os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem, propondo projetos favoráveis às mudanças necessárias.

Nesse sentido, a intervenção da EP e da PI contribuem em assessoria nas possíveis ações dentro do contexto escolar, pois as implicações são muitas, desde o método aplicado, a formação continuada dos educadores, o relacionamento da escola e demais profissionais implicados no processo educativo do pequeno sujeito da educação. Assim, é fundamental que o ensinante seja convocado a refletir sobre sua ação, para que propicie estímulos adequados à criança. Em outras palavras, o educador necessita sair do lugar de considerar apenas os cuidados instrumentais, para ter um olhar diferenciado ao bebê em constituição, ocasionando uma modificação de postura.

Por essa razão, é importante que haja mudanças no aspecto metodológico, criando espaços que favoreçam reflexões críticas e dialógicas sobre a função do ensinante, do processo de ensinagem e aprendizagem e, ainda, sobre o lugar que essa criança ocupa na instituição e na família, o que irá incidir na constituição desta enquanto sujeito do desejo, ou seja, autônoma e singular. É um trabalho que acontece no dia a dia de acordo com as «situações que se apresentam no cotidiano da criança e na relação com os pais e educadores» (Alves, 2007, p. 46).

Sendo assim, de forma a atender todas as demandas do sujeito/criança e sua família, o assessor necessita do suporte de uma equipe transdisciplinar, multiprofissional, que viabilizará as intervenções de forma a produzir aprendizagens que façam sentido ao bebê e sua família, bem como instrumentalizar demais espaços ocupados por esta criança. De acordo com Rosi e Lucero (2018), o trabalho com os profissionais se faz essencial para que o sujeito não seja reduzido unicamente à sua limitação. Nesse sentido, o desafio é justamente trabalhar em conjunto pensando a singularidade do bebê e sua família. Outrossim, nesse mesmo viés, o «trabalho interdisciplinar envolve a criatividade, a originalidade e a flexibilidade frente à diversidade

de formas de pensar, frente aos problemas e às suas soluções», reconhecendo e respeitando as especificidades de cada área profissional (Matias & Bezerra, 2013, p. 306).

O trabalho do assessor se estende a orientações aos profissionais que acompanham a infância com o objetivo de capacitá-los na identificação dos sinais de risco psíquico e das possíveis defasagens cognoscitivas, que podem estar atrapalhando esse desenvolvimento. O constante aperfeiçoamento abre espaço para a criatividade e a invenção permanente da atuação profissional, de forma a superar a «tentação da certeza e a vontade do imobilismo», ou seja, quanto mais os profissionais da infância estiverem sensíveis a perceberem essas questões, mais cedo é possível agir servindo de suporte ao desenvolvimento infantil e à constituição psíquica do sujeito (Freitas, 2015, p. 125).

Na esteira do pensamento psicanalítico, a assessoria abarca o desenvolvimento infantil de maneira global e leva em consideração aspectos instrumentais e estruturais entendidos como dois processos diferentes, porém intimamente associados entre si, estando o primeiro relacionado com a ordem neurológica e genética e o segundo com os processos de constituição do sujeito psíquico (Kupfer *et al.*, 2010). Esses aspectos de origem orgânica e psíquica servem como ferramentas para que o sujeito se desenvolva e se relacione com o mundo que o cerca. Assim, as intervenções se baseiam no que a criança necessita para se desenvolver e se constituir enquanto sujeito, buscando oportunizar novas experiências a partir do estágio de desenvolvimento em que se encontra (Goretti *et al.*, 2014).

A constituição psíquica do sujeito é um elemento organizador do desenvolvimento da criança de forma global, que abrange as áreas física, psicomotora, cognitiva e psíquica, ocorrendo desde o início da vida e que necessita de um outro que lhe subjetive e lhe insira, por meio da linguagem, em um lugar único no campo social (Kupfer *et al.*, 2010). Entendem-se quatro operações balizadoras da constituição do sujeito descritas por Ferrari (2017, p. 18) como,

Suposição do sujeito se refere à capacidade da mãe ou do cuidador de supor no bebê a existência de um sujeito psíquico [...]. *Estabelecimento da demanda* [...] se refere à função que o cuidador tem de interpretar os gestos da criança como um apelo dirigido a ele. *Alternância presença/ausência* diz

respeito ao período entre a demanda da criança e sua satisfação, período que corresponde a um intervalo de onde pode surgir a resposta da criança. [...] *Função paterna* procura identificar o lugar do terceiro na relação mãe-bebê.

Nesse sentido, Terzaghi e Coriat (2000) complementam que no exercício da função materna será manifestado ao bebê a forma com que ele é desejado, pensado como filho, quem ele é e o que se espera dele. Uma vez que o relacionamento mãe-bebê é entendido pela psicanálise como estruturante e integrador do sujeito, falhas nessa relação podem sugerir problemas na estruturação psíquica do bebê que refletirão, inclusive, nas aquisições instrumentais. De acordo com Alves (2007, p. 45), na escola, os educadores «precisam fazer suplência das funções parentais», cabendo ao assessor, então, mostrar a importância das funções materna e paterna, auxiliando o educador a se identificar com a criança, para que seja oportunizada a construção e reconstrução de vivências que viabilizarão ao bebê se desenvolver. De acordo com a mesma autora supracitada (2007, p. 30), «a sintonia entre adulto e a criança é fundamental para que se estabeleça o laço, para que esse pequeno ser sinta-se amparado e compreendido.»

Posto isso, inicialmente, o trabalho acontece na relação mãe-bebê e, posteriormente, pai-criança e escola-educador-família, servindo como suporte para a superação de dificuldades no desenvolvimento. Nesse sentido, o lúdico é compreendido como um recurso de suporte ao trabalho do assessor e ao desenvolvimento da criança, em que é estimulada e convocada a interagir com o outro, oportunizando novas aprendizagens.

O brincar possibilita que a criança em risco no desenvolvimento se movimente, se experimente e se desloque, servindo de base para o aprendizado e auxiliando na construção da sua própria imagem corporal. De acordo com Perin (2010, p. 7), o bebê «necessita tocar, perceber e comparar, entrar, sair, compor e desfazer, necessita significar e perceber com os sentidos.» A brincadeira é fundamental para que a imagem corporal do bebê se constitua, uma vez que esta promoverá a articulação entre os saberes, as aprendizagens e as potencialidades da criança, possibilitando o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a infância é o momento de abertura a inscrições, a criança é um sujeito em constituição e, por esse motivo, a educação infantil é o lugar do brincar, da construção de identidade, da preparação e transição para ingresso no ensino fundamental dos anos iniciais. Visto que o brincar

não é apenas constituinte da subjetividade, mas inclui o educativo, pois, por meio dele, a criança se torna autora de si (Mariotto, 2003), por isso o assessor precisa estar junto ao ensinante, despertar nele o desejo de obter conhecimento da criança, despertar a consciência através do conhecimento, do saber sobre o sujeito da educação em constituição em todos os seus aspectos do desenvolvimento. «O laço construído com os educadores das escolas infantis propõe que pensemos e estruturemos intervenções conjuntas, baseadas na educação estruturante» (Freitas, 2015, p. 125).

O ensinante deve ser o que observa essa criança no seu ambiente escolar, que tem um olhar atento, que tem a escuta sensível do lúdico e que compreenda a importância da brincadeira como um instrumento pedagógico. Lembrem-nos Papalia & Feldman (2013) que, com o brincar, as crianças aprimoram as tomadas de decisões, adquirem novas habilidades, criam consciência de seus corpos, dominando-os, além de terem seus sentidos estimulados, contribuindo para o desenvolvimento psíquico e cognoscitivo. Através das interações que se estabelecem no lúdico, na brincadeira e no jogo simbólico, as crianças estimulam os sentidos, adquirem habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas, desenvolvem a criatividade e a imaginação.

Por essa razão, a vivência e convivência cotidiana na escola oportuniza o estabelecimento de relações com diferentes pessoas, objetos, espaços e tempos, além de auxiliar na aprendizagem de regras e na experimentação de novas atividades e habilidades construídas através da brincadeira com seus pares (Costabile & Brunello, 2005). Entende-se, pois, que o brincar ajuda a promover o conhecimento; haja vista que o lúdico é uma maneira de investigar as habilidades em processo de desenvolvimento — sociais, intelectuais, criativas e físicas —, trazendo benefícios intelectuais para a criança e favorecendo a habilidade da linguagem, de maneira a refletir no desenvolvimento cognoscitivo e estimular o desenvolvimento das habilidades motoras, fina e ampla, uma vez que é preciso exercitar e movimentar o corpo para desenvolver a coordenação motora.

O contato com os pares oportuniza a percepção e aceitação das diferenças, contribuindo para o respeito às subjetividades e individualidades: quando uma criança brinca, joga com os seus pares, ela descobre e inventa novas coisas, pode, ainda, numa brincadeira simbólica coletiva, imaginar e

fantasiar (entrar no faz de conta). Quando uma criança vai intermediando com a outra o seu brincar, ao passo que brinca, separa a fantasia da realidade e evolui brincando, constrói sua identidade, sua autonomia e faz a inserção no social. Fernández (1990, pp. 166–167) nos ajuda a pensar sobre o espaço de confiança de brincar e de jogar em pares, no sentido de recuperar o prazer do lúdico, da brincadeira,

[...] como ao instrumentar o brincar no tratamento, criando esse espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas. [...] dirige-se a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer do jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança.

Em grupo, possibilidades de provocar efeitos entre os componentes são possíveis de acontecer. Quando crianças estão juntas podem ser, por exemplo, terapeutas uma para a outra. É preciso, no entanto, que haja crianças que falem entre si, lembrando que não se trata de uma reunião em grupo, mas da diversidade que inclui (posição subjetivante). Sabe-se da importância de uma criança ajudar a outra, geralmente, as maiores ensinam as menores. Já os grupos na escola se formam em torno de uma marca de pertinência, quem não se enquadra sofre exclusão. Cabe, então, ao ensinante convocar e propiciar um espaço que inclua a criança com dificuldade de aprendizagem. Aquele que agrega oferece uma complementaridade no brincar, onde uma criança faz algo para a outra, por meio de um mecanismo de identificação, posições discursivas, cujo efeito seria o de construir o sentimento coletivo mediado pelo ensinante em assessoria, que dá lugar e pertencimento aos sujeitos nele implicado, esse estar no grupo. Em suma, o brincar possibilita o desenvolvimento das significações de aprender a aprender.

Para o ensinante convocar e propiciar o espaço que inclui precisa de compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro do seu próprio contexto. Esse processo implica receber apoio, ser assessorado, enfim, a forma de atuação vai-se tecendo em cada caso, na medida em que a problemática aparece. Para que haja o desenvolvimento desse procedimento, é preciso estruturar-se com um referencial teórico-

-prático que alicerce o seu fazer. Neste sentido, o ensinante deve ter um espaço para se colocar, ter um lugar de fala e ser escutado e, a partir dessas interlocuções, poder acolher a criança ressignificando o espaço potencial. Desta forma, aprende a respeitar a singularidade do que faz sentido a ela num ambiente inclusivo e estimulador.

Por isso é dada a palavra ao ensinante: escutá-lo pode propiciar o encontro, a abertura de um espaço que leva ao vínculo ensinante e aprendente, quer dizer, quem é escutado e aprende a escutar. Fernández (1990, p. 126) acrescenta: «alguém que, com sua escuta, outorga valor e sentido à palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar-se (começar a entender-se), precisamente a partir de ser ouvido.» À vista disso, a atuação do assessor é na interação com o ensinante, considerando as relações entre escola, família, criança, profissionais e a educação infantil, contribuindo para pensar a inclusão da criança no ensino fundamental dos anos iniciais.

O papel do assessor remete à função simbólica de um terceiro, visto que ele faz a mediação, proporcionando e potencializando o engajamento das diversas áreas de conhecimento. As ações, junto à equipe de trabalho na educação infantil, agregam conhecimento de uma prática não só individual, como também coletiva, que gera um movimento de conhecimento capaz de produzir, nas relações vividas, a superação de problemas identificados no processo de ensinagem e aprendizagem.

A proposta curricular necessita valorizar a iniciativa da criança e oferecer situações de experimentação, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem sem deixar de enfatizar a importância dos diversos tipos de conhecimento importantes nessa fase do desenvolvimento da criança, auxiliando futuramente em uma progressiva adaptação desta ao ensino fundamental e às atividades que envolvam a aquisição do conhecimento e da formação do educador. Visto que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é um momento importante na vida das crianças, cabe ao assessor auxiliar no diálogo entre os dois níveis de ensino, de maneira a integrar os conhecimentos, proporcionando um lugar para o encontro pedagógico. Campos (1999, p. 127) salienta que,

Talvez, pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. [...] Ao fazer isso, fica mais fácil

também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho.

Dessa forma, a rede de interlocuções é tecida, dando lugar ao saber da escola, do ensinante e da família, para que a função educativa aconteça de fato. O assessor permite desconstruir os discursos eminentemente técnicos, traz outras narrativas, trabalha o «entre», o que ainda não está posto, reconhecendo a criança como protagonista em sua posição de sujeito desejante e pensante, considerando sua singularidade e os aspectos diacrônicos (desenvolvimento como um todo) e sincrônicos (estrutura psíquica e orgânica e a articulação com o desejo).

O trabalho do assessor se situa na transferência, criando arranjos que permitem que a criança se volte ao educador num vínculo que vai além da mera transmissão de conteúdo. O ensinante é convocado, a partir dos investimentos da criança, «a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica» (Mariotto, 2017, p. 38). A transferência, então, influencia as relações humanas e possibilita a reedição de vivências psíquicas experienciadas a partir das relações parentais e fraternais, determinantes para a constituição do sujeito (Ribeiro, 2016).

Portanto, a escola precisa de reconhecer que nela há uma demanda de formação psíquica dos sujeitos, que se aprende a partir do outro, que inscreve os representantes do saber, da lei e da cultura. O espaço educativo deve ser tomado como fundante nos laços social e discursivo da operação de função paterna, do terceiro como espaço constituinte subjetivo e intersubjetivo de discussões que envolvem o cuidar, o educar e o prevenir.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a relevância de ampliar o trabalho desenvolvido junto à equipe, formada por multiprofissionais envolvidos com o caso, considerando as contribuições da assessoria. A interdisciplinaridade precisa ser vivida enquanto prática feita de curiosidade, de abertura, do senso de aventura e descoberta, pois, mediante o movimento e troca de saberes, abre-se lugar à autonomia e à autoria, estimulando e entusias-

mando os ensinantes a criar estratégias diversas, de forma a potencializar a concepção que perpassa pelo desejo de ensinar e de aprender aquilo que produz sentido.

Considerações Finais

Portanto, a assessoria, a partir da Estimulação Precoce e da Psicopedagogia Inicial, demonstra-se sensível na avaliação de crianças, sujeitos em constituição, identificando possíveis riscos para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o trabalho do assessor, juntamente com a rede de profissionais que acompanham a infância nos âmbitos da saúde, da educação e da assistência social, lança um olhar sensível, propiciando resultados efetivos às necessidades de cada criança e família, facilitando a realização de encaminhamentos e intervenções em tempo.

Por esse ângulo, as ações possuem caráter preventivo, pois pretendem evitar o agravamento de questões importantes relacionadas a dificuldade de aprendizagem, proporcionando à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas, que possibilitem alcançar novas habilidades e capacidades de desenvolvimento, levando em consideração as necessidades desta, da família e da escola. O trabalho enquanto assessoria facilita o engajamento das diversas áreas do conhecimento e visa à capacitação dos profissionais no atendimento das particularidades de cada sujeito em constituição. Essa atuação possibilita aberturas para o diálogo com as multidisciplinas, agregando conhecimento de uma prática individual, direcionando para uma construção coletiva. O papel do assessor potencializa a concepção conjunta nas propostas pedagógicas direcionadas à inclusão escolar da criança com alguma dificuldade em seu desenvolvimento.

As intervenções educativas singulares, estruturadas através do lúdico, são essenciais não só como uma função unicamente pedagógica, mas também como algo proveniente desta interlocução entre os profissionais e a família. O brincar é uma ferramenta constituinte da infância; ele oportuniza que a criança crie seu lugar no mundo e, de maneira ativa, construa uma relação com o seu próprio corpo e com o outro. Assim, os brinquedos precisam respeitar a singularidade e os tempos do sujeito, para que, através

do brincar e do lúdico, sejam descobertos caminhos que oportunizem uma reorganização em cena que irá criar marcas estruturantes na criança.

Assessorar é contribuir a partir da escuta das narrativas, propiciar ao ensinante a descoberta do seu jeito de buscar, usar e aplicar o conhecimento na elaboração da proposta pedagógica articulada na interação com a equipe interdisciplinar. Ademais, assessorar é atuar na educação infantil, dialogando com o outro que contribui com a ação de práticas que auxiliem e facilitem a atuação no cuidar, no brincar e no educar, na forma de escuta e olhar sensível das diferenças e particularidades, considerando a experiência singular de cada pequeno sujeito da educação, considerando-o protagonista.

Que o encontro entre o assessor e o ensinante não seja uma reunião de cobranças, mas uma conversa em presença da escuta da narrativa, um espaço de troca, de produzir dados ricos em conteúdos significantes; um encontro observador e criativo, na medida em que o ensinante, ao mesmo tempo que fala, possibilita a escuta dessa fala, espaço que desperta o prazer de troca, momento singular de partilha, pressupõe um lugar de compartilhar. O momento do encontro que contribui empodera o ensinante no seu fazer, estabelece-se na relação de interações para complementar ou discordar, faz-se necessário abrir um lugar para perguntas, e não operar com uma certeza, mas com o «não saber», o «querer saber», o «desejar». É preciso abrir janelas pulsionais colocando perguntas que podem tensionar e promover giros discursivos nas relações entre a escola, a família, os ensinantes e o próprio assessor — espaço potencial de favorecer e estimular o diálogo, bem como buscar a complementaridade de conhecimentos e experiências de seus participantes.

A atuação do assessor como terceiro pode abranger uma ação coletiva com a equipe interdisciplinar, as direções, coordenações, os educadores, terapeutas, pais, alunos e demais funcionários da instituição, com o objetivo de repensar os processos de ensinagem e aprendizagem. É um mediador das relações entre ensinantes e profissionais da equipe de trabalho interdisciplinar que atuam junto à instituição de educação infantil. A função paterna/outro é o que permite a entrada das crianças no universo simbólico da linguagem, da cultura; coloca uma relação de alteridade em transferência com os ensinantes, os aprendentes e os profissionais da equipe interdisciplinar.

O trabalho do assessor implica compreender e considerar os movimentos dos sujeitos nas tramas escolares. Esse processo é complexo e desafiador,

por esse motivo é necessário haver a articulação em rede, devendo acontecer no processo de transição da saída da educação infantil e a entrada nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o pequeno sujeito no seu processo escolar inclusivo. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação, o que significa que não há procedimentos predeterminados, mas construídos no diálogo que deve-se estabelecer em rede, ou seja, a abordagem e a condução dentro das especificidades. Enfim, a forma de atuação vai-se tecendo em cada caso, na medida em que a problemática aparece.

Observa-se que a criação de políticas afirmativas se fazem necessárias para a efetivação de projetos e cumprimento de leis que de fato favoreçam a primeira infância e a educação inclusiva, pois, «cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer sua própria política de inclusão escolar respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se» (Mendes, 2006, p. 401), ressignificando, então, discursos e práticas na contemporaneidade que respeitem os tempos e espaços da singularidade do sujeito da educação e sua escolarização, de maneira a reconhecer os direitos da infância e a criança enquanto sujeito de direitos.

Referências bibliográficas

- ALEXANDRE, A. C., LABRONICI, L. M., MAFTUM, M. A., & MAZZA, V. A. (2012). Mapa da rede social de apoio às famílias para a promoção do desenvolvimento infantil. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(2), 272–279. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000200002>.
- ALVES, I. M. (2007). *A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Porto Alegre, RS, Brasil.
- CAMPOS, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, 20(68), p. 126–142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. (1988). Senado.
- COSTABILE, C. & BRUNELLO, M. B. (2005). Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famí-

- lias. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 16(3), 124–130. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v16i3p124-130>.
- FERNÁNDEZ, A. (1990). *A Inteligência Aprisionada*. Artes Médicas.
- FERRARI, A. G., FERNANDES, P. P., SILVA, M. R. & SCAPINELLO, M. (2017). A experiência com a metodologia IRDI em creches: prevenir um sujeito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 20(1), 17–33. <https://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2017v20n1p17.2>.
- FREIRE, C., MANGAS, C., SOUSA, J. (2020). *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão — 2020*. Politécnico de Leiria, ESECS, CICS. NOVA.IPLeiria-iACT. & CI&DEI.
- FREITAS, C. R. (2015). Educação precoce e psicopedagogia inicial: atendimento educacional especializado dos zero a seis anos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. (1.ª ed). (pp. 121–128). Maquenzine & Manzini/ABPEE.
- GÓES, F. B. (2006). Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(3), 450–461. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000300009>.
- GORETTI, A. C. S., ALMEIDA, S. F. C., LEGNANI, V. N. (2014). A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 19(3), 414–435. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p414-435>
- JERUSALINSKY, J. (2000). Quando o que se antecipa é o fracasso... Prevenção Secundária e Estimulação Precoce. In: CAMAROTTI, M. C. (Org.). *Atendimento ao Bebê: Uma abordagem interdisciplinar*. Casa do Psicólogo.
- KUPFER, M. M., JERUSALINSKY, A. N., BERNARDINO, L. F., WANDERLEY, D., ROCHA, P. B., MOLINA, S. E., SALES, L. M., STELLIN, R., PESARO, M. E., & LERNER, R. (2010). Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31–52. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142010000100003>.
- Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Câmara Federal*, Brasília.
- Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. (2016). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto

- da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- MAIA, J. D. & WILLIAMS, L. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91–103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5137/513751425002>.
- MARIOTTO, R. M. (2003). Atender, cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clínica*, 8(15), 34–47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&tlng=pt.
- _____, R. M. (2017). Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educar em Revista*, (64), 35–48. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49816>.
- MATIAS, D. G. & BEZERRA, I. M. (2013). Programa bebê saudável: compreendendo o processo de trabalho interdisciplinar na implementação das ações educativas. *Medicina*, 46(3), 305–12. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v46i3p305-312>.
- MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- PAPALIA D. E. & FELDMAN R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª ed.). AMGH.
- LOOSE PEREIRA, L., & GRAVE, M. (2012). Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de educação infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. *Revista Educação Especial*, 25(42), 101–113. <https://doi.org/10.5902/1984686X2820>.
- PERIN, A. E. (2010). Estimulação precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. *Revista de Educação do Ideau*, 5(12), 1–13. https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/9af7bd640bd9eed114332220f6f6e43c161_1.pdf.
- PRANDINI, R. R. (2011). Autoria de pensamento e alteridade: temas fundantes de uma relação pedagógica amorosa e libertadora. In: AMARAL, S. (Coord.) *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. (4.ª ed) (pp. 67–73). Vozes.
- RIBEIRO, M. (2016). Contribuições da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, 0(39), 23–30.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&tlng=pt.

- ROSA, D. J. (2019). *O Educador e a Assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo*. Appris.
- ROSI, F. S. & LUCERO, A. (2018). Intervenção precoce x Estimulação precoce na clínica com bebês. *Tempo Psicanalítico*, 50(1), 174–193. https://tempopsicanalitico.com.br/index.php/tempopsicanalitico/article/view/324/pdf_118.
- TERZAGHI, M. A. & CORIAT, H. L. (2000). Fundamentos e limites da estimulação precoce: Algumas reflexões. *Estilos da Clínica*, 5(8), 18–23. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100003&lng=pt&tlng=pt.
- WEISS, M. L. (2020). *Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. (14.^a ed). Lamparina.
- YAÑES, Z. G. (2016). Nos Caminhos da Educação Inclusiva. In: CENTRO LYDIA CORIAT (org.). *Escritos da Criança*. (pp. 20–33). IPSDP.

O ENSINO RELIGIOSO DE CRIANÇAS SURDAS: AS APARIÇÕES DE FÁTIMA

Andreia Santos

andreiavs13@gmail.com

Catarina Mangas

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT/CI&DEI, Politécnico de Leiria.

catarina.mangas@ipleiria.pt

Joana Sousa

ESEC, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, Politécnico de Coimbra. joanarita@esec.pt

Resumo: O ensino religioso é um direito a ser facultado a qualquer criança, permitindo um crescimento natural e saudável, o que só poderá acontecer de forma plena se as mesmas tiverem acesso a todas as ferramentas necessárias adaptadas para a sua língua natural.

Durante anos, as crianças surdas, na sua formação religiosa, não tiveram acesso à sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), o que conduziu à falta de conhecimento e a consequências a nível biológico e social. Apesar de apoiada pela Igreja, nomeadamente a Igreja Católica, esta educação continua a apresentar-se como deficitária, faltando recursos que permitam uma formação consolidada e um desenvolvimento pessoal e social pleno.

A criança surda portuguesa não conhece a história das aparições de Fátima. Neste sentido, iniciou-se o projeto para criar materiais acessíveis a estas crianças, com o objetivo de responder à questão «Como tornar a história das aparições mais acessível a crianças surdas?». Procedeu-se a um estudo exploratório-descritivo, de

paradigma qualitativo, com a criação de um vídeo e um folheto acessíveis apresentados a 5 crianças surdas, dos 7 aos 9 anos, com a LGP como língua natural. Procedeu-se a um *focus group* para a recolha de dados.

A análise de conteúdo permitiu obter resultados que mostram que os formatos acessíveis às crianças surdas geram maior interação e discussão sobre a história apresentada. Além do entusiasmo, as crianças relevaram compreensão das personagens, local e narrativa.

Assim, reforça-se a necessidade da existência de mais materiais acessíveis direcionados para esta comunidade, e outras, através da aplicação da língua natural, ou ferramentas adaptadas à transmissão de informação. Será necessário um investimento futuro nesta área para garantir o sucesso da comunidade surda dentro da comunidade religiosa.

Palavras-chave: Comunidade surda; ensino religioso; recursos bilingues; *Deafness*; Santuário de Fátima.

Abstract: Religious education is a right that should be given to any child, allowing a natural and healthy growth, which can only happen if they have access to all the necessary tools adapted to their natural language.

For many years, Portuguese deaf children, in their religious education, did not have access to their natural language, the Portuguese Sign Language (LGP), which led to a lack of knowledge, and biological and social consequences. Although supported by the Church, particularly the Catholic Church, this education continues to be insufficient, with a lack of resources for a consolidated education and a full personal and social development.

The Portuguese deaf child does not know the history of the apparitions of Fátima. In this sense, the project was initiated in order to create materials accessible to these children, with the aim of answering the question «How to make the history of the apparitions more accessible to deaf children?». An exploratory-descriptive study was carried out, with a qualitative paradigm, and an accessible video and leaflet were created. These resources were presented to five deaf children, from the age of 7 to 9, with LGP as a natural language. A focus group was implemented for data collection.

The results obtained from the content analysis showed that the formats which are accessible to deaf children generate greater interaction and discussion about the

history presented. In addition to enthusiasm, the children revealed an understanding about the characters, local and narrative.

The research reinforces the need for more accessible materials directed to this community, and other specific population, through the use of the natural language or adapted tools. A future investment in this area is required to ensure the success of the deaf community within the religious community.

Keywords: Deaf community; religious education; bilingual resources; Deafness; Shrine of Fátima.

Introdução¹

No centro de Portugal, na localidade de Cova da Iria, localiza-se o Santuário de Nossa Senhora do Rosário de Fátima (SNSRF), que recebe peregrinos oriundos de diversos pontos do mundo, nomeadamente pessoas com deficiência. Esta realidade tem gerado uma crescente preocupação em integrar a comunidade surda na comunidade religiosa, tal como as restantes comunidades e, neste sentido, os projetos do SNSRF têm vindo a crescer ao longo dos anos. Existem programas oficiais com interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), como a missa oficial das 15h00 de domingo, a Peregrinação Internacional Aniversária de maio e de outubro, o Tríduo Pascal, a Peregrinação das Crianças e a Peregrinação Anual da Comunidade Surda. Este crescimento é justificado pelo retorno que o Santuário tem recebido por parte da comunidade surda em querer aprender mais sobre o tema.

O SNSRF acolhe inúmeros grupos e paróquias ao longo do ano que pretendem visitar o local religioso e conhecer a história das Aparições de Fátima, incluindo crianças com e sem deficiência. Neste seguimento, o

¹ SANTOS, A.; MANGAS, C. & SOUSA, J. (orgs.). (2020). A história das aparições de fátima acessível a crianças surdas. In: FREIRE, C., MANGAS, C. & SOUSA, J., *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão — 2020* (pp. 273–279). Leiria: Politécnico de Leiria; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; Observatório em Inclusão e Acessibilidade em Ação do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; Centro de Estudos em Educação e Inovação; Laboratório de Investigação em Design e Artes [ISBN: 978-989-8797-55-1].

Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima realiza todos os meses o programa «Um Dia com as Crianças», onde exerce uma catequese aberta, acolhendo inúmeras crianças que se deslocam ao Santuário. Ao depararem-se com questões sobre o decorrido no local, verifica-se pouco conhecimento sobre o tema por parte delas, uma vez que não respondem ou mostram incerteza. Muitos destes grupos incluem crianças com necessidades específicas, sendo que a maior parte dos responsáveis por estes grupos conhecem pouco sobre o tema, ao que se soma a escassez de recursos educativos e ilustrativos para auxiliar o processo de compreensão dos factos ocorridos no local. A criação de materiais acessíveis é do interesse de todos.

Em face da pesquisa realizada, verificou-se que o SNSRF possui, em termos de acessibilidade e inclusão, um livro em *braille* e relevo para crianças cegas e um livro em Sistema Pictográfico para a Comunicação para crianças com perturbações do neurodesenvolvimento. No que diz respeito ao acolhimento de crianças com mobilidade reduzida, verifica-se que os locais e acessos se encontram acessíveis. No entanto, no caso da surdez, não existem formatos alternativos que possibilitem a compreensão da história de Fátima por crianças surdas, nem qualquer outro tipo de material acessível a este público no Santuário.

O artigo pretende apresentar um estudo que teve como intuito a procura da melhor forma de dar a conhecer as Aparições de Fátima a crianças surdas, tanto em termos factuais como pedagógicos, com uma vertente lúdica adjacente. Para o efeito, considerou-se, como ponto de partida, um folheto já existente no SNSRF, que foi adaptado, no sentido de se tornar mais acessível. Além desta, irá ser explorada a comunicação visual para transmitir a mesma ideia da comunicação escrita.

A investigação pretende adotar e analisar as técnicas utilizadas dentro da comunidade surda, incidindo sobre a LGP e a comunicação visual, uma vez que, desta forma, a informação é transmitida de uma forma mais eficiente e chega a mais públicos, sendo a adaptação mais viável para crianças surdas. A descodificação da mensagem escrita num suporte visual consiste em «traduzir as informações verbais ou linguísticas em imagens, gráficos, desenhos ou esquemas visuais» (Blikstein, 1985, p. 65). Este processo irá auxiliar a comunicação escrita, como um suporte, e facilitar a descodificação dos conceitos para os leitores, neste caso, as crianças.

A Constituição da República (1976) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) criaram leis que se preocupam e asseguram muitos dos direitos das pessoas surdas, mas, como todas as pessoas têm os mesmos direitos, neste caso, o direito à educação religiosa, verifica-se que, de momento, faltam materiais inclusivos adaptados que facultem a acessibilidade das crianças surdas nesta área (Rodrigues & Nogueira, 2017). Existe também literatura sobre a história das aparições, como *O Milagre de Fátima* (Ferreira, circa 1920), *A Devoção do Povo Português a Nossa Senhora nos Tempos Modernos* (Dias, 2013), *The Story of Fatima for Children* (Pereira, circa 1940) e *Aparições e Experiências Místicas: Reflexão sobre o Fenómeno de Fátima e Contributo Para uma sua Renovada Meditação Espiritual* (Silva, 1998), mas não apresentam a acessibilidade adequada para que pessoas e crianças surdas possam ter acesso a vídeos com interpretação em língua gestual, ou uma linguagem adaptada, e para melhor compreensão.

Ao longo dos anos, o conceito de surdez tem evoluído do campo negativo para uma tentativa de equidade. Moores (2010) descreve a evolução da inteligência e cognição da surdez, quando, em 1941, as pessoas surdas eram consideradas menos inteligentes do que as pessoas ouvintes, em 1953 afirmava-se que a surdez reduzia a perceção do mundo e, em 1967, a inteligência era equivalente entre crianças surdas e ouvintes.

Apesar da opressão de língua gestual existente ao longo da História, a comunidade surda manteve a identidade, a língua e a cultura e começou a ganhar força em 1975, com a emancipação da pessoa surda, com ênfase na comunicação social e o interesse de pessoas ouvintes pela língua gestual (Ladd, 2005).

Segundo Carvalho (2009), no início do século xx, vários educadores argumentaram que a surdez devia ser vista como diferença, como limitação social, com a expectativa de que a língua gestual e a sua cultura fossem aceites por todos. A educação deveria reverter para a satisfação social, o educador surdo deveria ser o modelo da minoria linguística, aceitar a comunidade dos surdos como natural e exercer o bilinguismo (língua gestual e escrita). De notar que as línguas gestuais são ricas em ícones metafóricos que transmitem ideias complexas através de metáforas visuoespaciais (Taub, 2001). Em face do exposto, verificamos que não são apenas as pessoas surdas

que entram neste contexto; aqui estão subentendidas pessoas ouvintes como familiares, intérpretes, professores, amigos, entre tantos outros.

O ensino na surdez e a sua evolução

As pessoas surdas eram vistas como vítimas do processo de colonização que erradicava e marginalizava a língua gestual e a comunidade surda — o oralismo (Ladd, 2005), que veio acabar com o uso da língua gestual em escolas em 1880.

Em 1990, o modelo médico é alterado para o «modelo social», em que a sociedade é que não está moldada para as pessoas surdas, sendo ela quem «torna» deficiente este grupo linguístico e cultural minoritário. Aplica-se um novo modelo cultural e linguístico: *Deafhood*, que refuta o termo médico *Deafness* e que vê o positivismo do visual, tátil e gestual (Ladd, 2005), ou seja, da comunicação transmitida através da visão e do tato, de tudo o que o cérebro retém através do olhar e do toque. Verifica-se, aqui, um passo da inferioridade para a igualdade, o que comprova que a educação terá que acompanhar as diferenças. Consequentemente, terá de ser ela própria diferente, consoante o contexto em que *Deafhood* pretende desconstruir o conceito médico negativo associado à surdez (*Deafness*) e enfatizar as possibilidades positivas da identidade surda, como o aumento do reconhecimento visual periférico, facial e de espaço, tal como a proficiência na aprendizagem visual e no uso de línguas visuais (Kusters & De Meulder, 2013). Tal como defende Moores (2010), as pessoas surdas aprendem visualmente e devem estar expostas à língua gestual desde o nascimento, e a educação deverá ser reformulada de modo a incluir os alunos surdos. A diversidade individual dificulta uma regra ou generalização e, na equidade, pretende-se uma igualdade de competências e aquisições académicas apoiadas e celebradas na educação dos dias de hoje.

A comunidade surda define-se, hoje, como um conjunto de pessoas com história, costumes, tradições, cultura e língua próprias, com o próprio sentimento de pertença como qualquer outra comunidade. Não se restringe apenas à condição física da falta de audição, como outrora fora vista, mas sim como «um marcador cultural primordial» (Lopes, 2017, p. 3), englo-

bando todos aqueles que participam e partilham os mesmos interesses num determinado local, como uma associação de surdos ou uma igreja paroquial (Strobel, 2009). Como impulsionador, o conceito de *Deafhood* é o processo de culturalização que permite ao adulto aprender a língua gestual e a cultura surda, transmitindo-as à criança surda, num processo dinâmico e sucessivo (Ladd, 2003).

A surdez, ou *Deafness*, gerou uma reformulação para dois novos conceitos: *Deafhood* e *Deafgain*, que pretendem mostrar o lado positivo da surdez, o que ela traz de benéfico para a vida do indivíduo e com o que pode contribuir, de uma forma positiva, para a sociedade (Bauman & Murray, 2010). Este benefício pode também entrar no mundo da LGP em que, nos dias de hoje, ajuda não só a comunidade surda, mas também um público muito mais abrangente, como crianças com Síndrome de Down ou com Perturbação do Espectro do Autismo, fator que reforça a implementação dos conceitos previamente expostos.

A língua gestual apresenta sintaxe, morfologia, fonologia e semântica, estruturas que necessitam de ensino e aprendizagem tal como as línguas orais. Esta estrutura linguística é adquirida no período precoce de aprendizagem da criança. A neurologia prova que o cérebro trata a língua gestual como a língua oral (Marschark & Spencer, 2010). Na leitura, há teorias que defendem que, se a criança surda não falar bem, terá muitas dificuldades a ler, pois a aquisição da língua oral em idade precoce apoia a posterior aquisição da língua gestual e da leitura. A proficiência da língua gestual é o condutor para a aquisição de leitura na população surda, e a falta do seu ensino na infância gera dificuldades na leitura.

Considerava-se que a escrita desenvolvia a literacia, mas como a noção de língua mudou (no sentido de aceitar as línguas gestuais), a noção de literacia também sofreu alterações. A literacia apresenta-se agora na escrita, nos gestos e nas modalidades visuais.

O bilinguismo e o multilinguismo apresentam vantagens tanto para as crianças surdas, como para as crianças ouvintes. As crianças com implante necessitam de terapia intensa e treino para aceder à língua oral. Sem acesso à linguagem, ou em ambiente oralista, a criança surda perde interesse nas atividades diárias e, para prevenir a privação linguística, é necessária uma frequente e regular exposição à língua gestual e à interpretação na educação

e na saúde. Existe, no entanto, muita falta de informação entre técnicos e profissionais médicos e de reabilitação. Deverá haver uma onda de sensibilização na área da medicina para bom aconselhamento no futuro e ter em conta a aquisição de linguagem, a maturidade do cérebro e a modalidade motora-sensorial (Humphries *et al.*, 2012). A aprendizagem é mais eficiente durante os primeiros anos de vida em que a interação entre a biologia e o ambiente gera uma rápida aprendizagem inconsciente, uma vez que o cérebro apresenta maior plasticidade para a aquisição de linguagem. A falta de linguagem em idade precoce leva a distúrbios alimentares e deficiências emocionais (Marschark & Spencer, 2010).

A comunicação está ainda a ser discutida e estudada na área da surdez, mas conclui-se, até à data, que o intérprete de língua gestual na aula não é suficiente (Hauser *et al.*, 2010). Com o discurso e a escrita, as pessoas surdas retêm apenas 50% da informação transmitida, e com o discurso e a interpretação o mesmo acontece (Tevenal & Villanueva, 2009), uma vez que as aulas não são lecionadas em LGP, a língua natural destas crianças.

Normalmente, só as crianças com pais surdos, que tendem a ser 10% de toda a população surda, são expostas à língua gestual desde o nascimento. As restantes 90% iniciam a língua gestual em diversas idades (Marschark & Spencer, 2010). A idade de aquisição afeta a linguagem na modalidade motora-sensorial, consistindo na natureza modal da estrutura e processamento linguísticos. Ao adquirir a língua natural na idade de aquisição de linguagem, a fluência revelar-se-á e a aprendizagem de uma segunda língua será mais fácil no futuro. O atraso na aquisição da língua natural impede a fluência em idade adulta (Humphries *et al.*, 2012). Segundo este estudo, a aquisição da linguagem em idade precoce leva à proficiência em adulto, a aquisição da língua natural em idade precoce apoia e facilita a sequente aquisição de uma segunda língua (e maior possibilidade de proficiência da mesma) e a falta de aquisição da linguagem em idade precoce leva a uma dificuldade maior ao longo da vida (Humphries *et al.*, 2012), o que vai ao encontro do referido pelos autores Marschark e Spencer (2010).

Neste aspeto, as vantagens do *Deafgain* revertem à rapidez em gerar imagens mentais, na capacidade de rotação mental, no aumento do reconhecimento facial e periférico e no incremento de cognição espacial (Bauman & Murray, 2010). Stokoe (2005) defende que a visão é mais rica neuro-

logicamente e tem um sistema mais complexo a nível fisiológico do que a audição.

Segundo Correia e Neves (2019), a imagem recorre a estímulos cognitivos, e a aplicação de tecnologias neste meio veio reformular todos os métodos de ensino aplicados até à data. Quando implementado em formato educativo, a imagem funciona com função educativa também, o que a eleva a uma estratégia de ensino. No estudo das autoras referidas, existiram dois momentos de análise: gravação dos comportamentos das crianças e discussão dos recursos aplicados após a reflexão. Por sua vez, Denmark *et al.* (2019) elegeram participantes que foram expostos a uma educação bilingue para visualizar um vídeo em língua gestual que conta uma história de dois minutos.

Nesta linha verifica-se que a tendência futura é para a utilização de pedagogias visuais, em que os textos passarão a vídeos e textos multimédia, tema que será desenvolvido posteriormente no ponto sobre acessibilidade. O processamento cerebral é feito através da informação visual, o que remete para a necessidade do bilinguismo na educação surda.

Sendo a língua gestual uma língua com características gesto-sinestésico-visual, a sua pedagogia passa por um processo educacional que requer mais interação, através de atividades lúdicas, criativas, expressivas, estimulantes, diferentes, mediadas pelo uso de elementos imagéticos que facilitam a perceção dos conteúdos, aumentam a autoestima e permitem este acesso à pessoa surda, conforme confirmado por Lopes e Agrello, em 2017.

Começam a existir estudos internacionais sobre a língua gestual nas diferentes etnias e comunidades, gerando contactos entre nacionalidades. Os encontros e trocas entre comunidades surdas melhoram a sua língua e os seus costumes, já que a surdez varia de indivíduo para indivíduo, isto é, cada pessoa tem graus, conhecimentos e experiências diferentes a partilhar. A língua gestual vai além das barreiras comunicativas que cada país impõe, adapta-se a todos com mais facilidade. A diversidade humana ensina o valor de se mudar de uma ética de moldar indivíduos para se passar a ver a sua extraordinária maneira de ser (Bauman & Murray, 2010).

Contexto religioso

A ética cristã começou a defender a pessoa com deficiência, originando uma ambiguidade crescente na proteção e segregação, caridade e castigo, o que poderá ter levado à rejeição: o Clero, numa perspectiva sociocultural, confinava a pessoa com deficiência à segregação, colocando-a num asilo, ou através da caridade, de modo a salvar a alma do demónio, para não a envolver sempre em sociedade. Com esta nova associação, a pessoa com deficiência começou a ser vista como «possuída», merecedora do castigo divino, gerando isolamento. O ensino religioso foi o início da formação humana, exercício de alteridade e reconhecimento do outro como integrante e integral da realidade social (Strelhow, 2018), sensibilizando a população.

Em 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) altera o nome de ensino religioso para ética e cidadania, um espaço para o proselitismo, para as práticas de inclusão e respeito à diversidade religiosa. O ensino religioso pretende contribuir para a participação ativa, inclusão e ocupação das pessoas com deficiência nos espaços sociais e proporcionar conhecimento numa sociedade que respeita a diversidade, construindo sujeitos com direitos. Pretende-se que vivam em sociedade proativamente, não de dependência e caridade, mas com condições de acessibilidade para participarem de forma ativa e, para tal, é necessário reinterpretar a imagem sobre a deficiência para criar uma existência com alteridade (Strelhow, 2018).

A comunidade surda consegue ler textos litúrgicos e rezar, o que prova a possibilidade da criação de gestos para os conceitos religiosos, tornando-se compreensíveis, tal como defende Park (2009). No entanto, o ensino religioso não acompanha, geralmente, as crianças surdas, porque não existiam pessoas conhecedoras de língua gestual para a sua devida interpretação. Trata-se, portanto, do processo inicial de aprendizagem religiosa que ainda tem muito a desenvolver para conseguir cativar a comunidade surda e, relativamente ao tema específico de Fátima, pouco ou nada existe sobre o tema direcionado a este público. Ao não serem instruídas, as crianças não têm nenhum conceito de Deus, Ele é apenas visto como uma das personagens da Bíblia (Smit, 2010). Existe necessidade de desenvolver a linguagem religiosa e, sendo a Igreja um agente social, deveria ser o inicializador deste processo, acolhendo as crianças, ouvintes e surdas, numa catequese inclu-

siva, entendendo-se como um processo de evangelização que transmite a fé e a vida da Igreja no universo cultural de uma pessoa ou comunidade, formula a vida cristã, geográfica e historicamente, e dá a conhecer todos os sacramentos (De Gopegui, 2005).

A evangelização e a catequese com conteúdos adaptados e métodos estudados para cada situação em particular é o caminho a seguir, vista a pertinente necessidade de catecismos especializados que ajudem na interpretação e que transmitam a essência da doutrina, além de integrar a comunidade surda na catequese regular para evitar o isolamento e a segregação (Nolan, 1983).

As congregações católicas tornaram-se associações de pessoas surdas e acreditava-se que a língua gestual vinha dos votos de silêncio exercidos por monges que residiam nos mosteiros (utilizavam comunicação silenciosa), que era difundida na educação da comunidade surda. Como ligação permanente à Igreja, relembra-se os grandes impulsionadores do ensino de surdos: o sacerdote Ponce de Léon, o abade Michel de L'Épée e os chamados «Apóstolos dos Surdos», que inspiraram congregações católicas ligadas à surdez e que, mais tarde, originaram instituições de educação. Apesar da grande relação entre as pessoas surdas e as congregações católicas, o método utilizado durante a maior parte do seu exercício fora o oralista, sendo que a comunicação não estava a ser exercida na sua plenitude.

Hoje, muitas congregações, como a Aliança de Santa Maria e as Irmãs Oblatas de Maria Virgem de Fátima, vão em missões pelo mundo para ajudar a difundir mensagem de Fátima por todas as comunidades, incluindo a comunidade surda, e a Canção Nova, comunidade de leigos consagrados à missão de evangelização, apresenta-se como um ótimo difusor e professor, já que apresenta sempre interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Itália e França levaram muitas congregações a todo o mundo, no século XIX, que se dedicavam a comunidades surdas, focando também a assistência social e a educação regular.

A Igreja teve de rever fórmulas auxiliares para exercer a sua atividade e acompanhar as mudanças, adaptando-se à evolução, sendo o ensino religioso a iniciação da pessoa na vida cristã, e nos seus ensinamentos, que prepararam o ser humano a olhar para o mundo e a receber o que ele oferece (De Gopegui, 2005). Exemplo disso é a existência de interpretação em língua

gestual de celebrações religiosas por todo o mundo, tanto pelos *media* como presencialmente, em que se podem apontar o canal e a rádio Canção Nova, que existe desde 1978, tendo evoluído desde o seu início de atividade, e as interpretações no local das missas das 15h00, todos os domingos, no Santuário de Fátima, desde 2013.

Existe uma necessidade urgente de renovação pedagógica, interpretativa, narrativa, profética e ecuménica, para uma integração progressiva da comunidade surda na totalidade da vida da comunidade cristã (De Gopegui, 2005).

Acessibilidade e inclusão

A inclusão é um processo de sistemas sociais adequados a toda a diversidade humana, abrangendo a deficiência, onde todos os intervenientes formulam e executam as regras a aplicar (Sasaki, 2009), sendo a acessibilidade o meio para atingir este objetivo. A sociedade funciona como um espaço de convivência entre todos, visando os seus direitos, necessidades e potencialidades, sempre apontando para a não discriminação. Sasaki (2005) defende que a pessoa com deficiência, como qualquer outro ser humano, deve ser tratada com respeito, de igual para igual, com dignidade. A sociedade tem de a aceitar como ela é e prestar auxílio quando necessário, ou solicitado. As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos garantidos a todos os povos, conforme defende a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 2015) e as constituições de cada país. A atitude para a libertação de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações tende a tratar a pessoa surda com naturalidade e de acordo com a sua faixa etária.

Considera-se a acessibilidade como a adaptação das estruturas para proporcionar uma igualdade e equidade de acessos a todos, sem exceção: todos têm direito às mesmas oportunidades, através de comportamentos, atitudes, ambientes, materiais, recursos, ferramentas, entre outros (Baptista *et al.*, 2018). Como um conceito em evolução, resulta das suas interações em sociedade, em constante mutação, e das barreiras comunicacionais, comportamentais e ambientais (avanços tecnológicos, mudanças na opinião pública,...). Segundo a Organização das Nações Unidas, o objetivo da

acessibilidade será facultar a participação do indivíduo, de uma forma plena e efetiva, em sociedade, que eram anteriormente impedidas pelas barreiras mencionadas (ONU, 2006).

Neste sentido, é necessário desenvolver estratégias ao nível da organização das aulas e das atividades na turma, ao nível do estímulo e do reforço das competências e ao nível da antecipação e do reforço das aprendizagens. As adequações curriculares individuais visam a introdução de novas áreas curriculares ou a dispensa de determinadas atividades que se revelem demasiado difíceis de executar em função das capacidades da criança. De acordo com Sasaki (2009), para eliminar estas barreiras nas escolas é necessário realizar atividades de sensibilização e conscientização e estimular a convivência entre todos os alunos. No mundo da surdez, a imagem ganha poder e fomenta o raciocínio e o processo da associação e, como tal, o projeto seguiu a linha do *design* universal, que consiste num conjunto de ideias sistematizadas para intervir no ambiente e na informação, com o objetivo de alertar as pessoas para as suas necessidades, o que nos remete para o exercício de uma cidadania plena no bem-estar e na qualidade.

Este conceito é exequível nos mais diversos contextos, não apenas numa deficiência, e extensível a pessoas iletradas, não implicando conhecimento de leitura. Conforme defendem Corpas e Leyton (2016), a heterogeneidade é considerada nas diferenças e o *design* universal atua permanentemente na construção de uma sociedade plural, com a possibilidade de igualdade pela existência da diferença, onde as pessoas com deficiência não são incapazes das tarefas, apenas precisam de mais tempo e estímulo. Devem-se oferecer informações claras, experiências concretas na arte e na cultura, procurando a estimulação da «...autonomia, potencialidade, independência e singularidade» (Corpas & Leyton, 2016, p. 17). É muito importante focar a qualidade na comunicação, atendendo ao tempo e à escuta, ser muito compreensíveis e repetir o mesmo procedimento as vezes que forem justificáveis, para evitar ambiguidades e falhas de informação.

O *design* universal é uma tentativa de criar produtos, serviços e ambientes acessíveis a todos, sem que a idade, as competências ou as circunstâncias interfiram (Porto & Resende, 2016). Isto engloba materiais, artefactos, objetos, edificações e ambientes acessíveis à maior parte das pessoas possível, com deficiência ou não, de modo a promover os diversos direitos humanos

e a construção e adaptação de medidas psicológicas para uma maior participação e inclusão social. A implementação da imagem, com base nos ensinamentos do *design* universal, vem auxiliar a compreensão da criança surda e estimular o seu criativo.

A educação inclusiva, com o *design* universal, promove o desenvolvimento da ação e da expressão dos alunos. Futuramente, tende a criar um movimento político, social e educacional para todos os indivíduos participarem e contribuírem ativamente, tendo em conta os interesses e as necessidades de cada um, participando na cidadania (Nunes & Madureira, 2015). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (Declaração de Salamanca, 1994), o Fórum Mundial de Educação — o compromisso de Dakar (Werthein & da Cunha, 2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foram promotores para a educação inclusiva, que pretende «universalizar o acesso à educação para todos, assegurar que todas as pessoas — crianças, jovens e adultos — tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e promover a equidade» (Nunes & Madureira, 2015, p. 2), envolvendo a surdez. Numa perspetiva de alteridade, é necessário unir o reconhecimento, o conhecimento e a inclusão da pessoa com deficiência, sendo ela uma pessoa com direitos (Strelhow, 2018).

Ao verificar esta adaptabilidade, a técnica de apresentação de conteúdo com auxílio na imagem é a melhor ferramenta, numa perspetiva lúdico-pedagógica, para aplicar neste projeto, sendo este o fundamento para a sua utilização. Uma vez que a imagem facilita a compreensão e o processamento da informação, o projeto focou-se em vídeos, animações e gráficos. Com isto, deve-se ter em conta a espacialidade dessas mesmas imagens, a separação de conceitos e a estruturação da informação. Para evitar distrações e um esforço de memória desnecessário aconselha-se, ainda, a utilização de um fundo de tela monocromático (Galasso *et al.*, 2018). Esta inovação nos métodos interdisciplinares pode contribuir para uma expansão positiva na produção de materiais didáticos bilingues.

Metodologia

Problema de investigação e pertinência do estudo

A história de Nossa Senhora de Fátima, na Cova da Iria, passa por um ciclo de aparições marianas que ocorreu no ano de 1917. Pouco se conhece, verdadeiramente, sobre o acontecimento. Mais especificamente, o povo português sabe que algo se passou neste local, mas quando se pretende uma descrição do sucedido, poucos são os que o conseguem descrever ou explicar. Tem sido evidente que, conforme verificado nas peregrinações ao Santuário, as catequeses dadas nas paróquias que o visitam, não apresentam o tema das aparições às crianças. Se a história se apresenta desconhecida para grande parte dos públicos, como chega às crianças surdas? Como é que estas crianças conseguirão conhecer e entender a história das aparições? A história deverá ser contada através de que recursos?

Nos escassos recursos encontrados, verificam-se lacunas, principalmente por não abrangerem o público em análise, pelo que se torna imperioso encontrar formas de apresentar a história a crianças surdas, de uma forma acessível, facilitando a sua compreensão e aprendizagem.

Questão e objetivos

A questão de investigação «Como tornar a história das aparições mais acessível a crianças surdas?» pretende verificar qual a melhor forma de analisar, difundir e melhorar a comunicação sobre a história de Fátima a crianças surdas, de modo a fomentar o seu conhecimento relativamente ao acontecimento decorrido na Cova da Iria. Pretende-se compreender o tipo de formato e linguagem mais bem apropriados e adaptá-los às especificidades apresentadas por estas crianças, tornando a história melhor compreensível, de uma forma simplificada. Este trabalho pretende ter como base a comunicação visual para transmitir uma ideia, sendo a LGP e a comunidade surda as bases de estudo para tornar este projeto eficaz e fidedigno.

O objetivo foi o de criar folhetos de apresentação da história e do Santuário a crianças surdas com um *QR Code* que permite o acesso à mensagem em vídeo, com interpretações em LGP e em Sistema de Gestos Internacional

(SGI). Espera-se, assim, explicar a história através da interpretação em língua gestual, com o texto apenas como auxílio, e iniciar e cativar o interesse do público-alvo através de ilustrações, novamente acompanhadas por texto, para melhor e mais rápida associação. Satisfatoriamente, ter-se-ão resultados em que se verifique que estas ferramentas tornam o tema melhor compreensível e mais interessante, não só a crianças surdas, como a todas as outras.

Paradigma e tipo de estudo

Em face do problema e dos objetivos, optou-se por uma metodologia qualitativa, no sentido de garantir um conhecimento aprofundado do contexto e da temática em análise, de forma objetiva, fiável e válida, tal como preconiza Mayring (2014). Esta tipologia elucida as conclusões a retirar, clarifica os comportamentos, compara divergências, aponta para pontos a desenvolver ou melhorar na prática social que se investiga, o que requer planeamento, ação, observação e reflexão. Conseguem-se, assim, visões mais aprofundadas e modelos teóricos mais bem definidos e estruturados, com conceções de ideias e hipóteses de dedução lógica (Marconi & Lakatos, 2011).

Com base no paradigma enunciado, seguiram-se os princípios de um trabalho exploratório-descritivo, uma vez que se pretendia reconstruir práticas e verificar a acessibilidade para as melhorar (Coutinho *et al.*, 2009), incluindo mudança (reformulação dos recursos) e compreensão (análise da acessibilidade dos recursos construídos), caminhando para uma reflexão crítica (análise e apresentação de conclusões). Neste trabalho descrevem-se os procedimentos adotados, onde se analisa e avalia a aplicação do recurso adaptado, a sua dinâmica, funcionalidade e receção (por parte das crianças), trabalhando na dualidade entre a teoria e a prática, atuando na realidade e refletindo sobre ela (Campelo, 2016).

Instrumentos e procedimentos

No sentido de apresentar e explicar uma narrativa que suscite interesse, estimulando a produção de novas relações socioeducativas junto de crianças surdas, e em face da falta de recursos existentes no SNSRF, criaram-se dois folhetos e vídeos de apresentação da história das Aparições de Fátima,

um em língua portuguesa e o outro em língua inglesa. Sendo que a criança começa a aprender no momento em que associa nova informação a tudo o que já conhece (Albuquerque & Oliveira, 2018), transmitiu-se a narrativa através da imagem, aplicando-se desenhos e ilustrações de ícones/símbolos identificativos e uma linguagem simples. Tais fatores potencializam a acessibilidade da informação para as crianças surdas, mas funcionam, também, para as que não conhecem a língua portuguesa, língua em que a informação está maioritariamente redigida, sejam crianças, estrangeiros, pessoas iletradas ou idosos sem escolaridade (Medinas, 2018).

O folheto procurou ter um fácil manuseio e transmitir a mensagem de uma maneira rápida e eficaz, num formato visual apelativo. As imagens são facilmente reconhecidas pela maior parte das crianças, pois apresentam características que nos remetem imediatamente para a pessoa ou local em questão: «A imagem sempre foi um dos principais meios de comunicação na história da humanidade» (Miguel, Silveira & Carvalho, 2018, p. 3).

O objetivo dos folhetos, e correspondentes vídeos, foi o de promover a participação e inclusão de todas as crianças surdas através da história das aparições de Fátima. Este instrumento contém a apresentação das personagens, o primeiro e o último dos acontecimentos das Aparições de Fátima, a situação atual e a disposição do Santuário. As cores e os desenhos aplicados tiveram em consideração crianças com baixa visão. O seu manuseamento em ziguezague, com folha dupla, facilita a leitura, característica que também serve de apoio a crianças com deficiência motora. Nesta ótica, seguiram-se as escolhas da fonte e do tamanho do texto, tal como a sua ocupação no folheto. Além destes aspetos, considerou-se que este fosse facilmente transportado, o que sugere que a criança possa tê-lo consigo e tenha facilidade em manuseá-lo.

A ilustração a negro com traçado simples expressa uma melhor leitura da imagem, o que beneficia também as crianças com deficiência intelectual e deficiência visual. As imagens icónicas são facilmente reconhecidas e memorizadas, sem a necessidade de alusões à LGP, assegurando uma boa compreensão para todas as crianças surdas. O folheto foi digitalizado e posteriormente editado com um *QR Code* que endereça ao vídeo.

O vídeo, acedido através do *QR Code* na contracapa do folheto, narra o conteúdo informativo através do recurso ao áudio, animação, LGP e SGI,

tendo em conta a acessibilidade ao maior número de crianças possível, nomeadamente a crianças surdas. A colocação do intérprete no vídeo foi pensada ligeiramente à direita para facilitar a leitura das crianças, conforme defendem Poothullil *et al.* (2013). As imagens do folheto foram inseridas no fundo do ecrã, por trás do intérprete, para atrair a atenção da criança surda, tendo a edição e pós-produção incluindo legendagem, colocada na zona inferior do ecrã, tal como aconselha Neves (2007), uma vez que não causa ruído e apresenta mais uma vertente alternativa de acesso à informação. Os vídeos destinam-se não só às crianças, como aos familiares ou acompanhantes que estejam com elas no momento da sua visualização, uma vez que poderão ser ouvintes e será o áudio a ponte para a comunicação, o que justifica a existência de três meios de transmissão da mensagem: visual (LGP/SGI e ilustração), escrita (legendagem) e verbal/oral (áudio). Esta união tende a criar aproximação, de modo que o folheto fomente o diálogo entre os envolvidos.

Os recursos construídos dão acesso ao conhecimento e instrumentalizam o pensamento, ajudando a criança surda a incluir-se na sociedade de forma proativa (Correia & Neves, 2019) e promovem uma educação inclusiva. Neste sentido, a reprodução em vídeo é a melhor opção para complementar a imagem, uma vez que assume a representação de uma história com base na imagética (Denmark *et al.*, 2019).

O folheto e o vídeo foram aplicados por um professor de LGP a um grupo de cinco crianças surdas, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, que se encontram no 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos em Leiria, tendo a amostra sido selecionada por conveniência. A apresentação dos recursos construídos decorreu de par com a realização de uma entrevista semiestruturada em grupo, tendo as observações sido registadas numa grelha. O processo de observação pretendeu complementar a gravação da entrevista e registar notas de campo, durante e após a projeção, em função da ordem dos acontecimentos, sendo posteriormente transcritas as interações comunicativas ocorridas entre o professor e os alunos a partir da gravação efetuada em vídeo.

Os registos efetuados foram, posteriormente, analisados através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Amado (2014), representa

o conteúdo das mensagens de uma forma rigorosa e objetiva por meio da codificação e classificação por categorias e subcategorias para captar o sentido pleno dos enunciados. Esta técnica permite uma abordagem qualitativa, já que compara as opiniões entre alunos, sendo específica e objetiva ao moldar dados recolhidos perante categorias, subcategorias, unidades de registo/indicadores e unidades de contexto. Foram analisados e comparados os conhecimentos prévios, a recetividade, a acessibilidade e a compreensão, seguindo as diretrizes do guião do *focus group*.

Apresentação dos dados e discussão de resultados

A investigação resultou na produção de dois folhetos, um em língua portuguesa e outro em língua inglesa, de apresentação da história e do Santuário a crianças surdas, que incluiu um *QR Code* para acesso à mensagem em vídeo, com interpretações em LGP e em Sistema de Gestos Internacionais (SGI). O folheto e o vídeo foram construídos no sentido de despertar o imaginário criativo da criança, além de se tentar adaptar às suas características, tentando transmitir a história de uma maneira simples e direta. Antes desta apresentação, o professor começou por questionar os alunos acerca do seu conhecimento sobre a história das Aparições de Fátima, tendo todos respondido negativamente. Posteriormente, foi projetado o vídeo, explicando-se primeiro que este apresentaria uma história e que, após a sua visualização, seriam colocadas algumas questões no sentido de aceder aos níveis de recetividade (ex. o que mais gostaram no folheto e no vídeo; qual a perspetiva acerca do texto e das ilustrações; se gostariam de contar a história ou apresentar o recurso a amigos) e de compreensão das crianças (ex. se a história era fácil de entender; se conseguiam identificar as personagens e os acontecimentos principais das Aparições de Fátima).

A partir da aplicação destes recursos junto de crianças surdas, foi possível verificar que a turma ia acompanhando o vídeo e a dinâmica do inquérito feito, no final, pelo professor. A prontidão nas respostas mostra que a mensagem fulcral da história foi transmitida e funcionou em todos os modelos de comunicação: imagético, gestual e escrito. Em algumas situações, foi necessário um reforço/repetição da informação e, nestes casos, a memória discursiva entra em ação, tendo permitido que os alunos compreendessem

a mensagem pois, ao ser novamente exposta, os gestos específicos foram memorizados e reconhecidos pelas crianças. Os alunos mostram entusiasmo e interesse e, quando questionados, referiram que a história tinha sido fácil de perceber. Este foi um dos objetivos do projeto, incentivar o interesse das crianças, que foi conseguido, uma vez que as cinco crianças mostraram muito interesse no folheto. Ao ser apresentado o local com imagens reais, as crianças associaram ao folheto e reconheceram a imagem de Nossa Senhora.

No final do *focus group*, as crianças pediram para ficar com os folhetos — o que consagra o poder da imagem, conforme fora abordado por Correia & Neves (2019), e justifica a utilização de um suporte físico para ajudar na transmissão da mensagem onde a imagem é a melhor ferramenta para contar uma história. As crianças afirmaram que perceberam o vídeo e que gostaram do folheto, inclusive, que o iriam mostrar aos colegas para lhes contar a história. O entusiasmo final e o sorriso transpareceram a compreensão da história e o contentamento pelo facto de a mesma estar adaptada e acessível. O *focus group* desencadeou receptividade, entendimento e clareza na compreensão e no conhecimento da história, sendo possível verificar que os alunos associaram o significado ao significante, isto é, ligaram o conceito ao gesto, sendo estes os alicerces da comunicação, a união entre o pensamento e a linguagem, conforme justifica da Fonseca (2019, p. 3): «o pensamento é uma função cognitiva do ser humano, produto da mente, representa uma das potencialidades mais marcantes do indivíduo» e «a linguagem desenvolve-se como ferramenta vital para que o homem saia do seu estado de natureza, o eu, e seja capaz de reconhecer os seus semelhantes.»

Com esta exposição, considera-se que as imagens das restantes personagens são facilmente reconhecidas e associadas ao gesto, mas a ação é mais difícil de transmitir. Esta foi a maior dificuldade sentida ao proceder à ilustração do folheto: tentar transmitir uma ação através de uma imagem que se tornasse icónica e de rápida associação. Este *focus group* mostrou que o objetivo foi conseguido com lacunas a limar, pois reconhecem-se as personagens, mas não se fica a saber precisamente como decorreu o evento. Tem de se recorrer a uma repetição da explicação, mais calma e focada, para que as crianças a assimilem na totalidade. Mesmo verbalmente, com auxílio escrito, a transmissão da história não é a tarefa mais fácil de se realizar no Santuário; muitas vezes tem de se recorrer à repetição, pois

verifica-se dificuldade, por parte dos peregrinos, em assimilar a história e os eventos subjacentes. Uma das hipóteses para esta consequência, nesta situação, poderá estar ligada ao fator tempo, já que pode indicar que o tempo despendido para a explicação do fenómeno pode ser demasiado curto.

O formato apresentado pretende atingir a rapidez e a eficácia, de modo a não perder a atenção do público-alvo, o que poderá prejudicar a sua captação dos eventos, como verificado. Como tentativa para contornar este erro, foi mantida a língua portuguesa escrita no vídeo pois pode-se confirmar que o ensino bilingue é benéfico para as crianças, não apenas surdas, mas no geral e, para este público, maior relevo abrange, visto que uma segunda língua contribui para a manutenção da maioria das funções cerebrais, da aprendizagem e das suas vidas sociais, conforme reforçam Dias e Muner (2019), o que complementa a ideia anterior apresentada por Paiva *et al.* (2019). Tal tentativa poderá ter sido falhada, já que o professor teve de recorrer à repetição, com o acompanhamento explicativo de alguns gestos e ênfase noutros.

Importa, ainda, referir que as crianças se mostraram alegres e muito bem-dispostas ao longo da aplicação dos recursos, batendo palmas no final da sessão, o que permite deduzir que estes geraram motivação e interesse.

Considerações finais

Ao longo desta investigação foram estudadas várias hipóteses de formato e linguagem e, após a verificação dos seus resultados em outros trabalhos semelhantes (Denmark *et al.*, 2019), optou-se pelo vídeo e pelo folheto (em papel), pela sua praticabilidade e rapidez de transmissão de informação, que se mostraram eficazes, uma vez que se obtiveram resultados positivos no estudo que se levou a cabo. O objetivo fulcral deste projeto focou-se em tornar a história mais acessível a estas crianças, através da explicação com interpretação em LGP, onde o texto apenas funciona como auxílio, de modo a iniciar e/ou cativar o interesse do público-alvo por meio de ilustrações, acompanhadas por texto, para melhor e mais rápida associação. Os resultados verificados demonstraram benefícios para uma melhor compreensão do tema por parte de crianças surdas.

Confirma-se o interesse por parte das crianças e a sua recetividade perante ambos. Cada criança apresentava diferentes graus de entusiasmo e conhecimento, mas, de uma forma generalizada, o vídeo foi compreendido por toda a turma e o folheto agradou aos alunos, sendo que a mensagem foi transmitida de uma maneira simplificada e acessível. Foi ainda possível destacar a base na comunicação visual como um formato adequado às crianças surdas, e conseqüentemente aceite por elas, o que confirma a importância da imagem na transmissão da mensagem.

Na generalidade, conclui-se que a investigação se manifestou de uma forma positiva, tanto na transmissão da mensagem, como no estímulo do interesse e da curiosidade das crianças envolvidas no estudo. Com a aplicação do vídeo, a história é transmitida com maior rapidez e reproduzida com mais facilidade pelas crianças surdas. Elas estão concentradas, sentem-se incluídas e conseguem explicar o que acabaram de ver, o que nos remete para um estudo com o objetivo final atingido, sendo uma experiência positiva, com novos e ambiciosos desígnios por delinear e explorar.

Num futuro próximo, propõem-se melhorias ao estudo feito num sentido de abranger mais pessoas, reunir características que abarquem mais deficiências ou barreiras comunicativas. Poder-se-iam abordar novas diretrizes de estética, isto é, explorar novos conceitos de desenho que exprimissem a ação em material estático como, por exemplo, *pop-up books*. Esta opção fora posta de parte devido ao tamanho em que se queria trabalhar e, para conseguir unir esta vertente com a praticabilidade do manuseamento, um ano não era suficiente para a realização deste projeto. Esta nota leva ao ponto seguinte onde são apresentadas sugestões para trabalhos futuros.

Uma hipótese poderia passar pelos referidos *pop-up books* que conseguem aglomerar características de movimento e ajudar em certas competências não atingíveis pelo folheto. Outra opção poderia envolver a interpretação noutros idiomas, o que é um trabalho que em muito deveria ser desenvolvido, uma vez que o Santuário de Fátima é visitado por peregrinos de todo o mundo, pelo menos nas restantes línguas oficiais do Santuário, sendo elas o castelhano, o francês, o italiano, o alemão e o polaco. Lembra-se que a língua portuguesa e a língua inglesa também fazem parte deste elenco.

Seria interessante colocar o folheto em locais estratégicos de visitaçãõ e aplicar o vídeo na página oficial do Santuário de Fátima, mais especifica-

mente na *homepage*. Numa tendência evolucionista, poder-se-ia elaborar um jogo interativo, em género de aplicação, que unisse a estrutura do Santuário de Fátima com a história cronológica, agora também com referência à casa dos Pastorinhos, em Aljustrel, perto dos locais onde o anjo apareceu em 1916 e onde Nossa Senhora apareceu em agosto de 1917 aos três pastorinhos, como que uma criação de uma visita interativa e lúdica, assumindo uma visita pessoal, uma experiência na primeira pessoa.

Relativamente à proveniência de tantos estrangeiros a visitar o local, já abordado anteriormente, existem ainda muitas barreiras a ultrapassar, como a diversidade de idiomas, e consequentes línguas gestuais, de forma a abranger mais crianças surdas provenientes de todo o mundo que visitam anualmente o Santuário de Fátima. Neste âmbito, e inicialmente a uma escala nacional, também poderiam existir formações nas paróquias e sessões catequéticas adaptadas a este público específico. O folheto, com o vídeo interpretado, poderão ser os primeiros passos para esta possível evolução.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, G. C., & OLIVEIRA, R. C. (2018). Conhecimento dos professores sobre a aprendizagem da linguagem escrita. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 1(2), 214–228.
- AMADO, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ASSEMBLEIA CONSTITUINTE PORTUGUESA (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa.
- BAPTISTA, V. F., CARDOSO, M. V. G., & MARTINS, U. L. (2018). A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumentos viabilizadores da igualdade: exposição e análise crítica dos respetivos indicadores. *Revista Capital Científico-Eletrónica (RCCe)*, 16(1), 5–19.
- BAUMAN, H. D. L., & MURRAY, J. J. (2010). 14 Deaf Studies in the 21st Century: «Deaf-gain» and the Future of Human Diversity. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, 2.
- BLIKSTEIN, I. (1985). *Técnicas de Comunicação Escrita* (20). São Paulo: Ática.

- CAMPELO, F. S. C. (2016). Educação especial na iniciação à docência: investigação, ação e formação. *RELAcult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2(1), 330–342.
- CARVALHO, P. (2009). *História da Educação de Surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CORPAS, F. & LEYTON, D. (2016). Programa Educativo Museu das Telecomunicações: Acessibilidades. In *Programa Educativo Museu das Telecomunicações: Acessibilidades*.
- CORREIA, P. H., & NEVES, B. C. (2019). A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, 32, 10–1.
- COUTINHO, C. P., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J. R. C., & VIEIRA, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya): Centro de Investigação e Desenvolvimento.
- DA FONSECA, J. S. (2019). A essência do Homem é pensar as correlações entre pensamento e linguagem. *Qualis Sumaré-Revista Acadêmica Eletrônica*, 1(1), 15.
- DE GOPEGUI, J. A. R. (2005). Catequese e Comunidade Cristã. *Perspetiva Teológica*, 37(103), 315.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. Assembleia Geral UNESCO.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia.
- DENMARK, T. *et al.* (2019). Signing with the face: emotional expression in narrative production in deaf children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 294–306.
- DIAS, G. J. A. C. (2013). A devoção do povo português a Nossa Senhora nos tempos modernos. *Revista da Faculdade de Letras: História*, 1987, II série, vol. 4 (1987), 227–256.
- DIAS, I. A., & MUNER, L. C. (2019). Os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo infantil em crianças de dois a seis anos. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 23(1) (janeiro a junho), 230–246.

- FERREIRA, L. (circa 1920). *O Milagre de Fátima* (2). Lisboa: Romano Torres.
- GALASSO, B. J. B., LOPEZ, M. R. D. S., SEVERINO, R. D. M., & TEIXEIRA, D. E. (2018). Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilingües do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 59–72.
- HUMPHRIES, T., KUSHALNAGAR, P., MATHUR, G., NAPOLI, D. J., PADDEN, C., RATHMANN, C., & SMITH, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 16.
- KUSTERS, A., & DE MEULDER, M. (2013). Understanding deafhood: In search of its meanings. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 428–438.
- LADD, P. (2005). Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66_suppl), 12–17.
- (2003). Understanding deaf culture: In search of deafhood. *Multilingual Matters*, 24(4), 75–89.
- LOPES, M. C. (2017). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOPES, G. K. F., & AGRELLO, M. P. (2017). A representação histórico-cultural da língua de sinais: Opressão e repressão linguística *versus* pedagogia visual/The historical-cultural representation of sign language: Oppression and linguistic repression *versus* visual pedagogy. *Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)*, 14(2), 86–111.
- MARCONI, M. D. A., & LAKATOS, E. M. (2011). Projeto e relatório de pesquisa. *Metodologia do Trabalho Científico*, 6, 99–135.
- MARSCHARK, M., & SPENCER, P. E. (2010). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Languages, and Education* (vol. 2). Oxônia: Oxford University Press.
- MAYRING, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Editora Beltz.
- MEDINAS, C. B. (2018). *Ciganos e Literacia Digital: Estudo de caso em Reguengos de Monsaraz* [Dissertação de Doutoramento]. Lisboa: Universidade Aberta.
- MIGUEL, M. C., SILVEIRA, R. Z., & CARVALHO, S. M. S. (2018). O domínio educativo das ilustrações no campo da qualificação profissional. *Revista FSA*, 15(2), 67–89.
- MOORES, D. F. (2010). Epistemologies, deafness, learning and teaching. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 447–455.

- NEVES, J. (2007). *Vozes Que Se Veem: guia de legendagem para surdos*. Leiria/Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria/Universidade de Aveiro.
- NOLAN, H. J. (1983). *Pastoral Letters of the United States Catholic Bishops: 1989–1997* (vol. 6). Washington D.C.: USCCB Publishing.
- NUNES, C., & MADUREIRA, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso a 17 de setembro de 2018.
- (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- PAIVA, M., LINO, D., & ALMEIDA, A. M. (2019). A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 19–35.
- PARK, M. S. (2009). Deaf culture and deaf church: Considerations for pastoral ministry. *New Theology Review*, 22(4).
- PEREIRA, A. (circa 1940). *The Story of Fatima for Children*. Adaptado por Walton, G. D. Porto: Majora.
- POOTHULLIL, J. M. M., SAHASRABUDHE, S., CHAVAN, P. D., & TOPPO, D. (2013). Captioning and Indian sign language as accessibility tools in universal design. *SAGE Open*, 3(2), 1–16.
- PORTO, C. F. & RESENDE, E. J. C. (2016). Terceira idade, *design* universal e *aging-in-place*. *Estudos em Design*, 24(1).
- RODRIGUES, D., & NOGUEIRA, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).
- SASSAKI, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional da Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, 10–16.
- (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão-Revista de Educação Especial*, 1(1), 19–23.
- SILVA, C. H. D. C. (1998). Aparições e experiências místicas: reflexão sobre o fenómeno de Fátima e contributo para uma sua renovada meditação espiritual. *Revista Didaskalia*, XXVIII, 21–70.
- SMIT, A. L. (2010). Spiritual life of deaf people in South Africa. *America Annals of the Deaf*, 155(4), 514–516.

- STOKOE, W. C. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3–37.
- STRELHOW, T. M. P. B. (2018). As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: O papel do ensino religioso na construção de sujeitos de direitos. *Revista Educação Especial*, 31(61), 275–284.
- STROBEL, K. (2009). *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC.
- TAUB, S. F. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TEVENAL, S. & VILLANUEVA, M. (2009). Are you getting the message? The effects of SimCom on the message received by deaf, hard of hearing, and hearing students. *Sign Language Studies*, 9(3), 266-286.
- WERTHEIN, J., & DA CUNHA, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO- -APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL: *COMO ABRAÇAR SEM TOCAR*

Jenny Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.
jenny.sousa@ipleiria.pt.

Ana Fontes

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. ana.fontes@ipleiria.pt.

Miguel Mesquita

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. miguel.mesquita@ipleiria.pt.

Resumo: Num período excepcional da nossa contemporaneidade, vivem-se desafios perante os quais não se pode ficar indiferente; assim, é em pleno período pandémico que o projeto «Como abraçar sem tocar» se concebe e tem o seu desenvolvimento. Partindo de diferentes ofertas formativas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, que têm como tônica comum a animação sociocultural no seu *curriculum*, procurou-se envolver os estudantes em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visando a aplicação dos saberes adquiridos em diversos contextos reais e a construção de novos saberes técnicos e profissionais, que constituíssem também uma mais-valia para as entidades parceiras. Partindo desta intencionalidade, foi criado, implementado e avaliado um conjunto muito diversificado de projetos adaptados a diferentes contextos de intervenção, seguindo a metodologia dos ciclos de planificação-ação, observação e reflexão.

Neste artigo pretende-se apresentar os resultados de um estudo qualitativo em que se procura conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia de ensino-aprendizagem e perceber o impacto que esta teve nos processos de humanização e (re)construção das relações nas instituições da comunidade de pertença da ESECS. Através da metodologia investigação-ação e utilizando a técnica de análise de conteúdo nos relatórios individuais dos estudantes e nas entrevistas aos profissionais, foi possível perceber que estas metodologias de ensino-aprendizagem são fundamentais na aquisição de competências pessoais e profissionais dos estudantes e que as estratégias de animação sociocultural assumem um papel potenciador de ambientes de humanização e de fomento de relações.

Palavras-chave: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Inclusão social; Animação sociocultural.

Abstract: In an exceptional period of our contemporaneity, there are challenges to which one cannot remain indifferent; thus, it is in the middle of a pandemic period that the project «How to hug without touching» is conceived and has its development. Starting from different training offers from the Higher School of Education and Social Sciences, of the Politécnico de Leiria, which have as a common emphasis socio-cultural animation in their *curriculum*, we tried to involve students in active teaching-learning methodologies, aiming at the application knowledge acquired in different real contexts and the construction of new technical and professional knowledge, which would also be an asset for partner entities. Based on this intentionality, a very diverse set of projects adapted to different intervention contexts was created, implemented and evaluated, following the methodology of planning-action, observation and reflection cycles.

This article intends to present the results of a qualitative study in which it seeks to know the representations of students regarding the teaching-learning methodology and to understand the impact it had on the processes of humanization and (re)construction of relationships in the institutions of the community belonging to ESECS. Through the action-research methodology and using the content analysis technique in students' individual reports and interviews with professionals, it was possible to realize that these teaching-learning methodologies are fundamental in the acquisition of students' personal and professional skills and that the strategies

of socio-cultural animation assume a role that enhances environments of humanization and fostering relationships.

Keywords: Active teaching-learning methodologies; Social inclusion; Socio-cultural animation.

Introdução

A utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ancoradas em estratégias de formação inovadoras em que a comunidade de pertença tem um papel ativo, é prática comum na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria. Com efeito, este espírito de formação, em que instituições da comunidade se transformam em espaços multirreferenciais de aprendizagem, está bastante presente em diversos cursos da ESECS, nomeadamente naqueles cujo plano de estudos integra unidades curriculares de Animação Sociocultural, mais concretamente, a licenciatura em Serviço Social (diurno e pós-laboral), o Curso Técnico Superior de Intervenção Sociocultural e Desportiva e o Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária.

No âmbito das unidades curriculares ligadas à Animação Sociocultural, os estudantes são desafiados a participar ativamente no seu processo de formação, no desenvolvimento de competências que vão além do saber conhecer e que se prendem com o saber ser e o saber intervir, sendo os estudantes os principais sujeitos na construção do conhecimento (Morin, 2010).

Este tipo de metodologia proporciona aos estudantes o contacto e o conhecimento de uma variedade de situações reais, em que a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento de competências como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico são essenciais (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016). Por isso, os desafios vividos pelas comunidades de relação da ESECS, designadamente pelas instituições que dela fazem parte, são, também, os desafios colocados aos estudantes.

Vivemos tempos de exceção e nunca experienciámos nada igual, tempos em que as relações entre os indivíduos se transformaram drasticamente. Nunca experienciámos nada igual. O ano de 2020 trouxe a COVID-19 e

com ela a transformação das dinâmicas sociais e da vivência quotidiana das instituições de natureza sociocultural. Somos, todos, obrigados a viver um novo normal, construído sobre poucas referências teóricas e escassas experiências práticas. Por isso, neste contexto atual de pandemia, mais do que nunca faz sentido falar de inovação pedagógica e social, práticas inclusivas e de criatividade.

Todas as instituições (sociais, culturais, educativas, desportivas ou outras) têm hoje um plano de contingência. E nesse plano de contingência (e nas mentes de todos os que lá trabalham e vivem) está muito presente a ideia da transmissão do vírus por contacto próximo, obrigando ao afastamento social. No entanto, o ser humano é um ser social, que necessita das relações sociais e afetivas para o seu bem-estar físico e emocional. A proximidade com o outro é fundamental para a produção de significados e para a construção de experiências significativas (Kenbel, 2019). A própria identidade e o bem-estar humano estão intimamente relacionados com as redes de relações, sendo configuradas de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem a novos contextos (Giddens, 2007).

Em linha com o exposto, 102 estudantes pertencentes aos cursos acima enunciados foram desafiados a promover práticas inclusivas e inovadoras ao serviço da comunidade, tendo como referência este novo paradigma criado pela COVID-19. Numa altura em que o contacto físico é de evitar e em que se privilegia o distanciamento social, como alimentar o que existe de mais humano, ou seja, as relações sociais e afetivas? Este foi o mote para a criação do trabalho de investigação-ação «Como abraçar sem tocar», um projeto de intervenção e inclusão social que, por um lado, pretendia conhecer e potenciar novos processos de humanização e (re)construção de relações nas instituições da comunidade de pertença da ESECS e, por outro, conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia participativa de ensino-aprendizagem, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências científicas e técnicas. Este trabalho assentou numa experiência pedagógica, baseada em atividades e projetos com carácter transformador, com instituições de relacionamento da ESECS, desenvolvendo práticas que identificam necessidades sociais e que proponham respostas inovadoras e inclusivas de intervenção, gerando

benefícios para ambas as partes. Assim, privilegiando uma abordagem que valorizou a dimensão relacional e humana, pretendeu-se com este projeto criar estruturas de intervenção social e de inclusão e, simultaneamente, desenvolver práticas educativas promotoras do diálogo, da criatividade e da inteligência coletiva.

Promover a inclusão social através de metodologias de ensino-aprendizagem ativas

A opção por este tipo de metodologia de ensino-aprendizagem está intimamente relacionada com os objetivos das unidades curriculares e com o perfil profissional que se pretende formar. Na realidade, o objetivo central destas unidades curriculares assenta no conhecimento das áreas de intervenção comunitária e na aquisição das metodologias subjacentes ao trabalho em animação sociocultural. Pretende-se, assim, ao nível das competências a adquirir pelos estudantes, que estes sejam capazes de utilizar estratégias de animação como forma de promover a implicação e a dinamização de grupos e comunidades, que consigam planear e implementar atividades de animação em diferentes contextos comunitários, onde os projetos são perspetivados como forma de mudança social e de resolução de problemas.

Posto isto, pretende-se que, nas unidades curriculares de Animação Sociocultural, os estudantes adquiram competências ao nível da flexibilidade e da criatividade, da autonomia e da adaptação a diferentes situações, o que implica uma aprendizagem em diversos espaços e tempos, num trabalho personalizado em que os estudantes fazem uso das ferramentas que melhor se adaptam às suas próprias características (Costa, 2016).

Este tipo de metodologia permite uma melhor perceção dos problemas sociais, económicos e culturais e, como tal, proporciona a criação de novos conhecimentos, de novas modalidades de investigação e integração entre a teoria e a prática (Santos, Rocha & Passaglio, 2016). Por estarem imersos em contextos reais, ao utilizarem metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que se operacionalizaram na colaboração ativa com as entidades/instituições da comunidade local, os estudantes têm a possibilidade de viver experiências profícuas que contribuem para uma formação superior mais sólida,

uma vez que permitem a construção científica nos diversos campos do seu agir profissional, ao favorecer a aquisição de competências cognitivas, não-cognitivas e socioemocionais (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019).

Na senda do defendido por André Sales e Clodis Boscarioli (2020), neste tipo de metodologia os estudantes têm mais oportunidades de aprender em diversos tempos e locais, o que significa que têm de aplicar as suas competências e aprendizagens em diferentes espaços de tempo e numa grande variedade de situações. Além disso, a aprendizagem também é mais personalizada, já que a parte teórica é aplicada fora da sala de aula, enquanto a parte prática é trazida para contexto escolar, para ser discutida com professores e colegas.

Pelo exposto, os estudantes são desafiados a praticar e a testar ideias, em que a componente teórica emerge como forma de entender e aperfeiçoar as práticas (Alves & Teo, 2020). A teoria e a prática andam de mãos dadas, numa relação profícua de construção de soluções possíveis de serem implementadas, sustentáveis e adaptáveis a diferentes realidades, contribuindo para uma educação superior e uma formação académica mais consentânea com os novos perfis de cidadãos e de profissionais.

Nesta equação, as instituições da comunidade envolvente também são enriquecidas, uma vez que se privilegia a construção de processos de desenvolvimento comuns, onde o aprofundamento das competências científicas e técnicas dos estudantes ocorre de par com a aplicação do conhecimento científico produzido, contribuindo para a inovação social e para o *empowerment* das instituições (Sales & Boscarioli, 2020; Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019). Pretende-se uma transferência de conhecimento com impacto direto na sociedade, para que, em conjunto, se construam e aprofundem práticas inclusivas nas mais diversas dimensões das instituições locais. E esta questão é especialmente importante dado o contexto em que vivemos atualmente.

Apesar de o sujeito contemporâneo viver numa sociedade de «fúria individualização», onde sobressai a fragilidade dos vínculos humanos, a verdade é que os relacionamentos são cruciais no «líquido cenário da vida moderna» (Bauman, 2006, p. 10). Efetivamente, e tal como já referimos, o ser humano é um ser social e a base da sua sobrevivência e do seu bem-estar está ancorada nas relações que fomenta com o outro. Faz parte da

essência do ser humano relacionar-se, criar e alimentar relações de afeto, sendo paradoxalmente um dos maiores desafios no contexto pandémico atual. No entanto, não nos podemos esquecer de que estas relações são cruciais para o sentimento de segurança e bem-estar do viver quotidiano e que originam emoções tão imprescindíveis ao indivíduo como comer e dormir (Bowlby, 1990).

É na relação com outro, que envolve a ligação ao(s) outro(s), que os indivíduos e as coletividades se posicionam no mundo e criam as narrativas identitárias. Estas narrativas, individuais e grupais, dão sentido, identificam e condicionam as condutas individuais e as dinâmicas de atuação das coletividades humanas (Viché, 2019). Em bom rigor, quer a interação com o contexto quer as relações interpessoais que se desenvolvem são elementos configuradores de bem-estar e que não perdem importância em contexto pandémico.

Contextualização da experiência pedagógica

O presente trabalho — *Como abraçar sem tocar* — foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano letivo 2020–2021, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e contou com a participação dos estudantes do segundo ano do Curso Técnico Superior de Intervenção Sociocultural e Desportiva (CTeSP ISD), do segundo ano do Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária (CTeSP ISC) e do segundo ano da licenciatura em Serviço Social, dos regimes diurno e pós-laboral, perfazendo um total de 102 estudantes.

Apesar de, numa fase inicial, o projeto apenas estar a ser desenvolvido com os estudantes do Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Sociocultural e Desportiva, foi ainda durante o início do primeiro semestre que o projeto se estendeu às turmas identificadas no parágrafo anterior. No que se refere ao CTeSP ISD, o projeto foi enquadrado na unidade curricular (UC) de Gestão de Projetos de Intervenção na Comunidade, que apresenta como referencial a aquisição teórica de conceitos e a aplicação prática de conteúdos através da análise, construção e implementação de projetos de natureza sociocultural e desportiva. Numa consideração global, pretende-se

com esta UC uma iniciação à prática da intervenção sociocultural e desportiva a nível comunitário, fornecendo aos estudantes pistas introdutórias para uma compreensão da relação do técnico com os diversos tipos de instituições/organizações, contextos, espaços e equipamentos, bem como a mobilização de um conjunto de técnicas e instrumentos que permitam o estudo de instituições e contextos e a planificação de projetos adequados à(s) realidade(s) de intervenção. Participaram neste projeto 23 estudantes deste curso.

Foi também envolvido o Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária, através da UC de Estratégias de Animação Social e Comunitária, num total de 21 estudantes. Esta unidade curricular preconiza a formação de profissionais capacitados para intervir no âmbito do desenvolvimento comunitário, com públicos e em contextos diversificados, utilizando estratégias de animação sociocultural.

Outra das ofertas formativas da ESECS que foi desafiada para este projeto foi a licenciatura em Serviço Social, mais especificamente no contexto da unidade curricular de Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. É habitual, nesta disciplina, sobretudo no que respeita às temáticas concernentes às estratégias de animação no desenvolvimento de grupos e comunidades e contextos e práticas de animação comunitária, desenvolver, com os estudantes, um conjunto de iniciativas de índole mais prática e interventiva, quer em sala de aula, a título experiencial e em jeito de simulação, quer em contextos reais de intervenção, através do desenvolvimento de projetos adequados a cada um dos contextos em que se propõem atuar. Deste modo, neste percurso formativo, este é um momento privilegiado de contacto com a prática enquanto interventores sociais, com a possibilidade de diagnosticar necessidades e potencialidades com o pressuposto de intervir num tempo muito próximo e de avaliação de todo este processo. Em linha com o exposto, foram envolvidos 58 estudantes, sendo 38 do regime diurno e 20 do regime pós-laboral.

Os estudantes organizaram-se em grupos de três a quatro elementos e foram convidados a escolher as instituições com as quais gostariam de colaborar neste projeto. Procurou-se dar liberdade aos estudantes no que toca à seleção das áreas/temáticas, bem como à faixa etária dos participantes com que gostariam de desenvolver as suas atividades de animação social

e comunitária. Desta forma, pretendia-se também dar um maior impulso motivacional e envolver e responsabilizar os estudantes no seu próprio processo de aprendizagem (Costa, 2016). Neste contexto foram então levadas a cabo diversas iniciativas de diagnóstico e conhecimento da realidade, que procuramos concentrar na comunidade de pertença da ESECS — instituições de natureza social, cultural, educativa ou desportiva; não obstante, em casos excepcionais, também foi permitido trabalhar na zona de residência dos estudantes.

Assim, numa fase inicial, os estudantes foram conhecer as instituições e elaborar diagnósticos, procurando um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas institucionais, das necessidades sentidas e das potencialidades de cada um dos contextos. Pretendeu-se, nesta primeira fase, que os estudantes elaborassem o diagnóstico de necessidades, potencialidades e prioridades de intervenção relativamente ao público/entidade/contexto onde iriam posteriormente atuar, tendo sempre em vista os diferentes intervenientes da realidade. Esta interpretação diagnóstica implicou a organização dos dados necessários para definir estratégias de intervenção e, posteriormente, o desenvolvimento de um plano de ação, passando-se, assim, para a fase seguinte. Na segunda fase, a da planificação, foram estabelecidas as prioridades de intervenção, as hipóteses de trabalho e as estratégias de ação, que se materializavam no desenvolvimento de atividades socioculturais e desportivas potenciadoras da relação. Estas atividades, nuns casos, foram realizadas *in loco* pelos estudantes, noutros, operacionalizaram-se através dos técnicos das instituições. Com efeito, um dos grandes intuítos do projeto era a promoção de ações que fossem estimuladas pelos estudantes, mas desenvolvidas pelos profissionais nos seus contextos de intervenção. Posto isto, os projetos decorreram em dois grandes formatos de intervenção: presencial (os elementos do grupo estiveram presencialmente e em contacto direto com os públicos-alvo) e não presencial (os elementos do grupo não estiveram em contacto e as atividades foram implementadas pelos técnicos). Ainda nesta fase, foi também organizada a calendarização, a forma de execução e de avaliação do projeto. Ambas as fases foram construídas em estreita articulação com as instituições parceiras.

Tendo todos estes pressupostos como eixos de ação, foram desenvolvidos projetos de intervenção em contextos, problemáticas e faixas etárias

bastante diversificadas e que passaremos a apresentar sumariamente. Apenas por questões de organização, tomaremos as faixas etárias como elemento estruturador da apresentação.

Foram desenvolvidos projetos que incidiram no estímulo da relação mãe-filho (bebé ou ainda em gestação), quando o suporte familiar não era fomentador do equilíbrio e das condições necessárias ao desenvolvimento harmonioso e integral da criança.

Os estudantes também levaram a cabo projetos de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, trabalhando, inicialmente, temáticas como as questões de género, exclusão social e *bullying*, mas vendo-se, rapidamente, a abarcar muitas outras problemáticas que foram emergindo ao longo das intervenções e que iam servindo também como momentos de diagnóstico e de avaliação contínua da ação. Nesta faixa etária, e ainda em contexto de 1.º Ciclo, foram levados a cabo mais dois projetos de intervenção, um centrado na problemática das relações sociais — algo quase que «contraindicado» neste contexto pandémico, todavia fundamental para o bem-estar do ser humano — e no respeito pelo outro. O outro projeto centrou-se na gestão/regulação emocional, área de intervenção que se revelou de suma importância devido aos efeitos nefastos que este contexto pandémico provoca nas crianças, e que haviam sido já identificados pelos professores, aquando da realização do diagnóstico do projeto.

Ao nível de participantes adolescentes/jovens, mais especificamente frequentadores do ensino secundário, foram também desenvolvidas ações que pretendiam, num primeiro momento, perceber os impactos da pandemia e das aulas à distância no desenvolvimento emocional dos jovens, de forma a percebermos as suas necessidades, para posteriormente se encontrarem estratégias e ações mais viáveis para atenuar os efeitos de todas estas mudanças repentinas que se deram nas suas vidas. Tendo em conta a necessidade de atuar preventivamente em face destes efeitos, também foi desenvolvido com adolescentes/jovens um projeto de sensibilização para as questões de violência. A propósito deste último, foram levadas a cabo atividades promotoras de valores essenciais para que os participantes se tornem cidadãos interventivos, conscientes e vigilantes, de forma a transformar e a prevenir possíveis agressões, encorajando-os, assim, a serem sujeitos opostos a atos agressivos.

Não colocando de lado os seus pares, foram também desenvolvidos projetos com estudantes do ensino superior, abordando temáticas como as relações interpessoais, a violência doméstica, o trabalho em equipa, o economato familiar e ações de rentabilização das potencialidades dos jovens, nomeadamente sensibilizar para práticas de voluntariado, aspeto particularmente premente nesta altura.

Para a faixa etária dos adultos foi criado um projeto solidário, através de um *site*, inicialmente direcionado para apoiar colaboradores de uma cadeia hoteleira que ficaram sem contrato renovado ou com dificuldades devido à pandemia de COVID-19. O *site* visa permitir que estas pessoas consigam beneficiar de bens alimentares, de vestuário, de bens de higiene e de refeições prontas, assim como permitir que outras pessoas façam doações, quer de bens essenciais quer de recursos pecuniários.

Também foram criados projetos de intervenção e inclusão social para a faixa etária mais idosa, nomeadamente para pessoas institucionalizadas. Neste âmbito, houve uma aposta na promoção das relações familiares e sociais, área que mais sofreu neste contexto pandémico. Devido ao facto de as pessoas idosas serem mais vulneráveis a contrair COVID-19, em contexto institucional passaram a ser impedidas as visitas aos clientes, como forma de os salvaguardar de possíveis contágios. Em face desta situação, foram levados a cabo vários projetos, centrados no estreitar das relações familiares e afetivas. Como forma de cumprir as distâncias de segurança, foram utilizadas diversas estratégias diferentes, quer através do uso de tecnologias, quer da partilha de fotografias, cartas e outros materiais.

Um outro projeto centrado nas pessoas idosas, mas desta feita com idosos a residir nas suas comunidades e nas suas habitações, teve como intuito atenuar a solidão e o isolamento destas pessoas, sobretudo em meio mais rural, no qual os estudantes procuraram intervir nas suas comunidades de pertença, para atenuar a problemática diagnosticada ao mesmo tempo que recolhiam histórias de vida das gentes da sua terra. Nestas recolhas, a pessoa idosa assumiu o papel central na condução dos encontros/conversas tal como objetivado no projeto. Foram partilhadas histórias, saberes, problemas vivenciados, projetos de vida para o futuro e muitos conselhos para a juventude.

Posto isto, e em jeito de síntese, foram várias as instituições parceiras: escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, clubes desportivos, centros de

saúde, centro de apoio à vida, escolas profissionais, instituições de ensino superior, juntas de freguesia, instituições de apoio a pessoas idosas, centros de atividades de tempos livres, CLDS (contratos locais de desenvolvimento social), instituições de apoio a crianças e jovens em risco de exclusão social, instituições de apoio à deficiência mental, movimento *Re-Food* e cadeia hoteleira.

Ora, e tal como foi apresentado até ao momento, um dos principais objetivos deste trabalho prendia-se com o fomento de processos de humanização e de (re)construção de relações nas instituições parceiras neste projeto. Como explanado nos parágrafos anteriores, este objetivo concretizou-se com públicos de diversas idades e instituições de variadas naturezas.

Assim, com este trabalho de investigação-ação, ao mesmo tempo que se trabalhou no âmbito da inclusão social — partindo de uma abordagem pedagógica ancorada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem — procurou-se, também, conhecer as perceções dos parceiros profissionais do projeto, bem como as representações dos estudantes relativamente à utilização deste tipo de metodologia. No ponto a seguir, apresentar-se-á a metodologia de investigação utilizada, assim como, os procedimentos adotados e as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados.

O estudo

O estudo que aqui se apresenta enquadra-se no paradigma geral da investigação qualitativa e, uma vez que procura conhecer e intervir em lógicas vivenciais de indivíduos, apresenta características de investigação-ação. Assim, partindo de um enfoque de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Serrano, 2004), pretendeu-se conhecer a dinâmica real dos processos existentes, para depois se proporem estratégias de intervenção no âmbito da animação sociocultural. Tendo como pano de fundo metodologias ativas de ensino-aprendizagem, este trabalho materializou-se em estratégias de intervenção que objetivaram responder a problemáticas ancoradas em conceitos como identidade e bem-estar e que tinham como principal propósito contribuir para o desenvolvimento de encontros interpessoais, de ações colaborativas e de potenciação de contextos e de vivências partilhadas, numa ótica de (re)construção de estruturas comunitárias solidárias e humanizadas.

Paralelamente, o estudo tinha como objetivos: conhecer as representações dos estudantes participantes relativamente às metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas neste projeto, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das suas competências científicas e técnicas e conhecer as perceções dos profissionais parceiros deste projeto relativamente aos contributos deste tipo de iniciativas.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram em relatórios reflexivos, realizados individualmente pelos estudantes, num número total de 102, onde estes descreveram, analisaram e refletiram sobre todo o processo vivenciado ao longo do semestre. Realizaram-se também entrevistas semiestruturadas pelos estudantes aos profissionais das instituições parceiras, num número total de 20 entrevistas. Os dados foram tratados e analisados através da análise de conteúdo, que permite chegar à inferência de conhecimento, à compreensão de significados e ao que está por detrás das palavras (Bardin, 2004).

Resultados e Discussão: representações dos estudantes e dos profissionais envolvidos

Partindo do cruzamento da literatura científica com os resultados da análise de conteúdo dos relatórios reflexivos individuais e das entrevistas semiestruturadas, iremos responder aos objetivos traçados, tendo como eixo estruturante as temáticas que emergiram, de forma transversal e por ordem de frequência, nos discursos dos sujeitos, assim como as respetivas categorias e subcategorias. A Tabela 1 exhibe a grelha de análise temática.

Tabela 1. Grelha de análise temática

Tema	Categoria	Subcategoria
Reflexões dos estudantes	Aprendizagens gerais	Contactar com novos e diferentes públicos
		Adquirir competências técnicas e profissionais
		Superar-se
		Relacionar-se com o outro
		Refletir sobre as próprias práticas
	Aprendizagens específicas da intervenção presencial	Lidar com o imprevisto
		Ultrapassar dificuldades decorrentes do afastamento social
		Novas estratégias de intervenção
		Trabalhar em equipa
Reflexões dos profissionais	Desempenho dos estudantes	Competências ao nível do saber ser e saber estar
		Preocupação com as normas do plano de contingência
	Impacto das atividades desenvolvidas	Fomento das relações interpessoais
		Atividades criativas e inovadoras
		Criação de novas atividades na entidade

No que se refere ao primeiro objetivo — conhecer as representações dos estudantes participantes relativamente às metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas neste projeto —, os dados permitem perceber a emergência de três categorias: aprendizagens gerais; aprendizagens específicas da intervenção presencial; e aprendizagens específicas da intervenção não presencial.

Assim, num primeiro momento, percebemos que os estudantes identificam como principal aprendizagem o *contacto com novos e diferentes públicos*. Com efeito, a grande maioria dos estudantes escolheu como público-alvo do seu projeto sujeitos que, pelas suas características (nomeadamente de idade), constituíam numa novidade ao nível de experiências de trabalho ou contacto profissional: «aprendi a trabalhar com crianças e como lidar com elas. Nunca tinha tido nenhuma experiência de trabalho com esta faixa etária» [*Relatório (R.) 10*]. Este aspeto, segundo os dados apurados, permitiu aos estudantes adquirir ferramentas de comunicação e de intervenção, direcionando-as para as especificidades dos diferentes públicos (Alves & Teo, 2020).

Um outro aspeto destacado pelos estudantes, dentro das aprendizagens gerais, foi o facto de este tipo de metodologia permitir a *aquisição de competências técnicas e profissionais*, específicas da sua ação profissional. De entre os vários tipos de competências, os estudantes salientaram a capacidade desenvolvida no âmbito da escolha e da preparação das atividades mais indicadas em função das problemáticas, dos públicos e das entidades parceiras: «Sinto que consegui ir ao encontro mais aprofundado de questões concernentes à Animação Sociocomunitária, bem como das suas práticas» (R. 52); «ao longo de todo o processo, acho que o mais difícil foi mesmo o organizar de uma atividade adequada, tendo em conta o público-alvo e o tema que se tratava» (R. 57). Além disso, os estudantes destacaram a importância do diagnóstico e da planificação, elementos estruturadores de uma boa prática profissional no âmbito da intervenção social: «é muito importante sabermos escolher as atividades certas para o público que as irá desenvolver» (*Relatório 2*). Ainda dentro desta subcategoria, os dados permitem perceber que o processo vivenciado permitiu aos estudantes a integração teoria/prática: «estes trabalhos ajudam-nos a conciliar a teoria com a prática e a perceber muito melhor as situações» (R. 13), e que esta experiência lhes permitiu vivenciar os conteúdos teóricos numa compreensão mais aprofundada e com uma maior conexão com o mundo real (Paiva *et al.*, 2016).

Outra das aprendizagens gerais apontada pelos estudantes diz respeito ao conseguir *superar-se*, ao desafiar-se a si próprio enveredando por âmbitos e práticas até então desconhecidos. Na verdade, muitos estudantes optaram por conhecer novos públicos-alvo e explorar diferentes atividades e metodologias: «este projeto obrigou-me a sair da minha “zona de conforto” e a perceber que, afinal, tenho jeito para fazer determinado tipo de atividades que achava que não conseguia» (R. 21) e, como tal, terminaram este processo sentindo-se mais capazes e mais confiantes, valorizando a inovação (Kenbel, 2019).

O desenvolvimento de competências no âmbito da *relação com o outro*, foi um aspeto também muito valorizado pelos estudantes participantes dentro da categoria aprendizagens gerais. Segundo os dados apresentados, os estudantes reconheceram a importância deste tipo de metodologias de ensino-aprendizagem no fomento de relações profícuas, seja com os pares, com

os professores, com os profissionais e com o público-alvo das instituições: «percebi que era muito importante a relação com os técnicos das várias instituições e a organização entre todos» (R. 16); «aprendi muito sobre estar e trabalhar com pessoas» (R. 17). Com efeito, e tal como se evidencia nos discursos analisados, todo este processo permitiu perceber, na prática, a importância de se ter um comportamento ético e adequado, aspeto que os estudantes reconheceram como sendo fundamental para o profissional que tem como principal objetivo promover a implicação e a dinamização de grupos e comunidades (Costa, 2016; Morin, 2010).

No que se refere ainda à categoria aprendizagens gerais, os dados permitem perceber que os estudantes valorizaram a capacidade desenvolvida no âmbito da *reflexão sobre as próprias práticas*: «aprendi a refletir sobre o que fiz, porque fiz e o que se conseguiu» (R. 17); «tivemos total liberdade por parte dos professores, o que nos deu maior responsabilidade, pois naquele momento éramos nós que “mandávamos”, éramos nós que estávamos a orientar uma turma, éramos nós que tínhamos de arranjar estratégias para conseguir a participação de toda a gente» (R. 62). Não é por isso de estranhar que os estudantes admitam que o envolvimento neste tipo de processo lhes tenha possibilitado uma visão mais consciente da realidade, porque os implicou na solução de problemas reais e, como tal, tenha originado uma postura mais exigente de reflexão da sua prestação e do seu agir profissional (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019).

Quando são analisadas as aprendizagens específicas da intervenção direta, os dados relevam os contributos positivos e os desafios específicos da intervenção realizada *in loco* pelos estudantes, diretamente nos contextos de ação. Assim, dentro desta categoria emerge a subcategoria *capacidade de lidar com o imprevisto*, onde os estudantes reconhecem que trabalhar diretamente com as pessoas implica uma grande capacidade de leitura do real, bem como de improvisar e conseguir soluções alternativas, em face dos imprevistos que possam ocorrer: «percebemos que tínhamos de usar o plano B de imediato porque aquelas atividades não estavam a correr como deviam» (R. 7); «aprendi que nem tudo corre como planeado e por vezes temos de improvisar» (R. 70). Tal como se pode verificar pelos dados, os estudantes reconheceram que esta experiência lhes permitiu desenvolver competências relacionadas com a empatia, uma maior capacidade de ligação

aos contextos e às pessoas, aspetos fundamentais quando se trabalha no âmbito da intervenção e inclusão social (Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

No que se refere ainda à categoria aprendizagens específicas da intervenção direta, os estudantes reconheceram que *ultrapassar as dificuldades decorrentes do afastamento social* foi um dos maiores desafios em todo este processo. Estas dificuldades prenderam-se com a impossibilidade de se realizar as atividades do modo dito «normal» devido à necessidade de ter de se acautelar todas as situações que pudessem comprometer o afastamento social: «as principais dificuldades sentidas basearam-se no facto de estarmos a atravessar uma crise pandémica devido ao SARS-COV-19 (Covid-19) e por isso as atividades tinham de se adaptar, pois na implementação das mesmas não seria possível a aproximação física...» (R. 55). Se este aspeto criou constrangimentos à implementação das atividades, «outra dificuldade sentida foi a questão de termos de estar afastadas dos utentes» (R. 64), a verdade é que também se constituiu numa profícua oportunidade para os estudantes serem criativos e inovadores, lançando-os em áreas e formas de trabalhar que nunca haviam experienciado: «tivemos de pensar completamente “fora da caixa”; pensar em atividades que nunca foram feitas, ou pelo menos daquela forma» (R. 14). Na verdade, estas aprendizagens tiveram lugar porque os estudantes foram verdadeiramente envolvidos no processo, desafiados a não objetivar os fenómenos sociais, mas sim a conhecê-los, a compreendê-los e a agir sobre eles (Marques, 2018).

A análise dos dados permitiu identificar a categoria aprendizagens específicas da intervenção não presencial. Nesta categoria, os dados revelam a subcategoria *novas estratégias de intervenção*, intimamente relacionada com o facto de toda a intervenção acontecer à distância, por intermédio dos profissionais das instituições: «um dos maiores desafios foi a criação de atividades que se enquadrassem o melhor possível, de forma que tudo corresse bem, sabendo que não podíamos mudar nada durante a execução de cada sessão porque não estávamos lá» (R. 14). A este respeito, os estudantes reconheceram que adquiriram competências muito relacionadas com capacidades de planificação, de antecipação de problemas e de resultados, de articulação e de comunicação (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016), aspetos essenciais para quem se está a formar na área da intervenção social.

Ainda dentro da categoria aprendizagens específicas da intervenção não presencial, os estudantes apontaram o *trabalho em equipa*, designadamente com os profissionais das instituições, como um aspeto de suma importância, por todas as aprendizagens que lhes permitiu realizar. A articulação desenvolvida com os técnicos possibilitou aos estudantes adquirir e vivenciar conhecimentos em áreas que lhes eram desconhecidas: «foi importante a entrevista com os técnicos do CLDS-4G, para conhecer a realidade e existência da entidade» (R. 74), possibilitando-lhes criar referências sobre o modo de agir profissionalmente. Além disso, o trabalho articulado com os profissionais permitiu que os estudantes debelassem ideias preconcebidas relativamente aos contextos e aos públicos, indo ao encontro do que verdadeiramente era necessário, e importante, na conceção e implementação do projeto de intervenção: «tínhamos de estar sempre em contacto com os técnicos que implementavam as atividades e nos davam os *feedbacks*, muitas vezes alertando-nos para aspetos importantes e que se prendiam com ideias formadas que tínhamos em relação ao público-alvo» (R. 9); «foi o facto da Escola das Emoções nos ajudar, ao dar-nos informações, ao fornecer-nos livros, ao explicar-nos como poderíamos aplicar as nossas ideias, mas de um modo diferente...» (R. 59). Assim, e segundo os dados apurados, os estudantes admitiram que o trabalho em equipa com os profissionais se materializou em aprendizagens que contribuíram para a aquisição de conhecimentos e competências, imprescindíveis na área da intervenção social: «percebemos que só com um grande trabalho de equipa conseguiríamos bons resultados: entre nós e com os técnicos das instituições que foram incansáveis» (R. 16).

No que se refere ao segundo objetivo — conhecer as perceções dos profissionais parceiros deste projeto relativamente aos contributos deste tipo de iniciativas —, os dados revelam duas categorias: *desempenho dos estudantes* e *o impacto das atividades desenvolvidas*.

Neste sentido, os profissionais começaram por elogiar o *desempenho dos estudantes*, salientando as suas competências ao nível do saber ser e saber estar. Frisaram a postura educada e a preocupação em procurar as melhores formas de concretizar as atividades: «tiveram sempre uma postura muito profissional, empática e simpática» (R. 18); «mesmo à distância, e com computadores no meio, sentiu-se a simpatia, a vontade de fazer bem. E conseguiram transmitir muito bem a mensagem e motivar os nossos

idosos» (R. 20); «foi um grupo coeso na forma como agiu, sempre dentro e respeitando os limites que lhes foram colocados pela direção...» (R. 66). Estas competências pessoais e sociais foram muito valorizadas pelos profissionais e revelaram-se fundamentais num processo de trabalho em equipa e de construção de práticas em conjunto.

Um outro aspeto destacado pelos profissionais foi a preocupação dos estudantes com *as normas do plano de contingência*, relativamente à COVID-19. Salientaram o cuidado manifestado na preparação e na implementação das atividades, favorecendo o decorrer sereno e em segurança das ações nos vários momentos: «tiveram sempre em conta todas as questões ligadas à segurança e ao afastamento social» (R. 19). Este aspeto acabou por ter grande influência no modo como todo o processo foi desenvolvido, originando uma maior satisfação por parte dos profissionais e das entidades parceiras.

Além do exposto, os profissionais salientaram também o *impacto das atividades desenvolvidas* nos seus contextos de trabalho. Assim, e principalmente, os profissionais reconheceram que as atividades desenvolvidas tiveram uma grande influência no fomento das relações interpessoais, designadamente nos públicos com quem as instituições trabalham: «as atividades conseguiram criar um ambiente descontraído e bem-disposto, onde os idosos falavam e riam. Foi muito interessante vê-los a partilhar memórias daquela maneira» (R. 20); «apesar das dificuldades motoras e cognitivas, os utentes conversaram e refletiram em torno do vídeo. Foi um bom mote para promover a comunicação e o contacto» (R. 19). Concluindo, os dados revelam que este tipo de processos também tem implicações no que se refere à comunicação e ao relacionamento entre os indivíduos das instituições sociais (Costa, 2016; Santos, Rocha & Passaglio, 2016), favorecendo um ambiente mais acolhedor e positivo.

Um outro aspeto destacado pelos profissionais foi o facto de os estudantes terem apostado em *atividades criativas e inovadoras*, conseguindo motivar bastante o público-alvo: «as atividades propostas eram muito interessantes e muito diferentes do que eles costumam fazer. Por isso, as atividades foram um desafio interessante que levou a resultados muitos ricos» (R. 12). O contacto dos profissionais com estas atividades também lhes permitiu adquirir conhecimentos e reciclar práticas: «também aprendi muito!

Não me passaria pela cabeça fazer a atividade dessa forma! Para mim, também foi uma aprendizagem muito importante!» (R. 8), constituindo-se este projeto numa atividade de formação para quem já trabalha no terreno há alguns anos (Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

Também dentro desta categoria, os profissionais revelaram que muitas das ideias dos estudantes foram apropriadas pelos técnicos e inseridas nas práticas das instituições parceiras, originando a *criação de novas atividades na entidade*. Com efeito, os profissionais foram unânimes em afirmar que este projeto permitiu o conhecimento e a experimentação de atividades novas, que facilmente se poderiam integrar na práxis da instituição: «decidimos cá na instituição aproveitar as atividades realizadas pelos estudantes para irmos fazendo daqui para a frente» (R. 15); «as atividades eram tão interessantes que lhes pedi se podiam enviar mais para eu poder ir fazendo depois do projeto terminar» (R. 21), favorecendo o enriquecimento quer dos técnicos, quer dos públicos das instituições parceiras (Marques, 2018; Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

Conclusões

À luz dos resultados encontrados, podemos afirmar que a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que se operacionalizaram na colaboração ativa com as entidades/instituições da comunidade local, foram perspetivadas pelos estudantes enquanto experiências proficuas que contribuíram para uma formação académica e profissional mais robusta. De entre vários contributos, os estudantes valorizaram o estímulo à criatividade na procura de soluções inovadoras para as problemáticas apresentadas, a aquisição de competências técnicas de planificação e de execução de projetos, a capacidade de improvisar e de criação de vários cenários e planos de ação (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019). Além disso, os estudantes também reconheceram a vantagem de contactar diretamente com as várias realidades sociais, uma vez que permitiu desmitificar ideias preconcebidas dos contextos comunitários, retirar evidências imediatas com a aplicação da metodologia de projeto e, ao mesmo tempo, adquirir competências relacionadas com a autonomia e o autoconceito, a responsabilidade e a

comunicação. Também foi destacada a importância do trabalho de colaboração entre colegas, professores e instituições (Marques, 2018; Santos, Rocha & Passaglio, 2016), no âmbito das competências relacionais e de cooperação.

Neste processo, também os profissionais das instituições reconhecem a mais-valia destas parcerias. Com efeito, a participação neste tipo de projetos permite aos profissionais o conhecimento de novas técnicas e de diferentes atividades de intervenção comunitária, reciclando conhecimentos e estratégias. Além disso, os técnicos admitiram o forte impacto que as atividades implementadas pelos estudantes tiveram no fortalecimento das relações interpessoais, quer nos destinatários, quer nos profissionais das instituições. Em suma, há o reconhecimento geral de que este projeto permitiu potenciar a criatividade e a inovação, tecendo relações humanas mais fortes, procurando, verdadeiramente, a inclusão social.

Referências bibliográficas

- ALVES, S. & TEO, C. (2020). O ativo das metodologias ativas: Contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *EDUR — Educação em Revista*, 36, 1–19.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2006). *Amor Líquido — Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BOWLBY, J. (1990). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA, R. (2016). (Por) portas e travessas: Ensino, investigação e intervenção social na e com a cidade. *Sensos — Revista Multimédia de Investigação em Educação*, 3 (1), 1–12.
- GIDDENS, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KENBEL, C. (2019). Tecnologias como relações sociais: uma possível conceituação. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 15(4), 83–93.
- MARQUES, R. (Coord.) (2018). *Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: ORSIES — Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.

- Morin, E. (2010). *Saberes Globais e Saberes Locais: O Olhar Transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- PAIVA, M., PARENTE, J., BRANDÃO, I. & QUEIROZ, A. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, 15(2), 145–153.
- SALES, A. & BOSCARIOLI, C. (2020). Uso de tecnologias digitais sociais no processo colaborativo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 37, 82–98.
- SANTOS, J., ROCHA, B. & PASSAGLIO, K. (2016). Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 23–28.
- SERRANO, G. P. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. TRILLA (Coord.), *Animação Sociocultural — Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 101–122). Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, J., MILHANO, S., LOPES, S. & MANGAS, C. (2019). Learning and teaching in and with the local community: The use of a critical and innovative methodology in ESECS/IPLeiria, in *Conference Proceedings of the International Conference The Future of Education*, 9th Edition, Florence, Italy. ISBN 978-88-85813-45-8. DOI 10.26352/D627_2384-9509_2019.
- VICHÉ, M. (2019). La transformación narrativa. Metodología de una educación sociocultural liberadora. *Revista de Práticas de Animação*, 11(12), 106–117.

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIGITAL EDUCACIONAL MULTIMODAL PARA LEITURA COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO — TEA

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Universidade Feevale, Brasil. vivimattos@feevale.br.

Rosemari Lorenz Martins

Universidade Feevale, Brasil. rosel@feevale.br.

Resumo: Este artigo visa apresentar as contribuições de um jogo digital educativo em desenvolvimento, disponível para dispositivos móveis (*tablets* e *celulares*) e *web*, com intuito de auxiliar familiares e professores no processo de mediação da leitura, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e à promoção da literacia familiar. Nesse contexto, a partir de estudos sobre a leitura compartilhada (leitura em voz alta), organizou-se o jogo digital educacional multimodal para promover a estimulação e o desenvolvimento da linguagem, com estratégias simples e lúdicas, que possam proporcionar um envolvimento maior da família com a educação das crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Desse modo, de maneira naturalista, a contação de história, usando o jogo digital educacional, utiliza os recursos multimodais que auxiliam na compreensão leitora das crianças com autismo.

Palavras-chave: Dispositivos Móveis; Leitura; Autismo.

Abstract: This article aims to present the contributions of an educational digital game in development, available for mobile devices (tablets and cell phones) and the

web, in order to assist family members and teachers in the process of mediation of reading, with a view to the development of reading competence and promotion of family literacy. In this context, based on studies on shared reading (reading aloud), the multimodal educational digital game was organized to promote stimulation and language development, with simple and playful strategies that can provide greater involvement of the family with the education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Thus, in a naturalistic way, storytelling, using the digital educational game, uses multimodal resources that assist in the reading comprehension of children with autism.

Keywords: Mobile devices; Reading; Autism.

Introdução

Na busca por instrumentos que preparem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), estudos (Morais, 2013; Rogoski *et al.*, 2015) têm mostrado que o uso da leitura compartilhada é uma alternativa para a promoção e o desenvolvimento dessas duas competências. A aprendizagem da leitura não é um processo inato, em geral; alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta uma ampliação publicada no livro de resumos da Includit VI — Conferência Internacional para a Inclusão. O artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de desenvolvimento de um jogo digital educativo, disponível para dispositivos móveis (*tablets* e *celulares*) e *web*, para auxiliar familiares e professores no processo de mediação da leitura, com vista ao desenvolvimento da competência leitora de crianças com TEA. Inspirados nos estudos de Battistello (2019) e Justo (2020), que apresentaram uma proposta de mediação de leitura para crianças com TEA, com base no modelo de leitura compartilhada RECALL (Whallon, 2015), nasceu o projeto de desenvolvimento do jogo digital educacional multimodal, com o propósito de contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA.

Nesse sentido, considerando que a aprendizagem da leitura ocorre por meio da interação com o outro, o projeto do jogo foi desenvolvido na Universidade Feevale-Brasil por uma equipe multidisciplinar, composta por um grupo de pesquisadores e professores do curso de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, cuja proposta é atender ao público da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Justifica-se a escolha dessa faixa em função de que os sujeitos, nessa etapa, estão em fase de aquisição da leitura e da escrita; além disso, nas últimas três décadas, os estudos vêm mostrando que as habilidades cognitivas se desenvolvem ao longo da infância, em um trajeto até a adolescência e a idade adulta. Portanto, é preciso consolidar a capacidade de atenção, de interação com o meio ambiente, de forma responsável e crítica, desde cedo.

Ademais, salienta-se que as crianças e os jovens, atualmente, se encontram envolvidos em uma cultura digital com acesso a inúmeros dispositivos tecnológicos, como, por exemplo, *tablets* e *celulares*. Por conseguinte, a interação desses sujeitos com diversos dispositivos tecnológicos tende a ser um processo natural. Assim, usar estratégias de ensino-aprendizagem, em que o sujeito com autismo possa aprender por meio da interação com a tecnologia, especialmente por meio de jogos digitais, é uma inovação que pode trazer avanços significativos, isto é, integrar a mobilidade permitida pelos dispositivos móveis com as potencialidades da *web* e dos jogos digitais à educação pode contribuir para desenvolver métodos e técnicas para potencializar a aprendizagem, em especial de crianças e jovens com TEA.

As tecnologias móveis são responsáveis por romper com limites de lugar e tempo, consolidando um paradigma de produção e acesso ao conhecimento de forma colaborativa e ubíqua. Dessa forma, o sujeito pode levar consigo o objeto de estudo e acessá-lo em qualquer lugar, o que potencializa a aprendizagem por meio da mobilidade (*mobile learning*) (Saccol *et al.*, 2010), o que é relevante para as crianças autistas que apresentam um grau de comprometimento cognitivo e, por isso, necessitam de um modelo de aprendizagem mais estruturado. Desse modo, almeja-se que o uso do jogo digital educacional para a contação de histórias promova a melhoria na qualidade de vida, auxiliando tanto famílias como a prática pedagógica de professores que atuam com crianças com esse transtorno.

Letramento emergente

Os livros deveriam estar mais presentes no cotidiano infantil, do mesmo modo como estão os brinquedos, pois um leitor não nasce, é construído. Entender a linguagem é apropriar-se do texto, que é feito de sentidos, de uma unidade semântica, dentro de uma linguagem funcional, desempenhando o papel em um contexto, além do letramento, pois, «não se considera uma pessoa alfabetizada sendo apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo, por exemplo, sílabas e palavras isoladas» (Soares, 2010, p. 16). A leitura vai além de dar sentido ao mundo letrado em que vivemos, faz com que o leitor passe a compreender melhor seu universo e, desse modo, direcione seus interesses.

Esse processo de letramento não se desenvolve da mesma forma com os alunos com deficiência, em específico, os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que o transtorno afeta o neurodesenvolvimento, apresentando «distúrbios comportamentais e cognitivos que surgem durante o período de desenvolvimento, que envolvem dificuldades significativas na aquisição e execução de funções intelectuais, motoras ou sociais específicas, além disso deve estar presente desde o nascimento ou o começo da infância» (APA, 2013, n. p.).

Os prejuízos apresentados pelo transtorno são qualitativos na interação social associados aos comportamentos repetitivos e aos interesses restritos pronunciados, conforme o diagnóstico clínico, com base no DSM-5 e CID-11 (*Manual de Diagnóstico e Estatístico* da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria e *Classificação Internacional de Doenças* da OMS, respectivamente). A identificação precoce dos sinais e dos sintomas de risco para o desenvolvimento do TEA é fundamental, pois, quanto antes o tratamento for iniciado, melhores serão os resultados em termos de desenvolvimento cognitivo, de linguagem e de habilidades sociais (Dawson *et al.*, 2010; Howlin *et al.*, 2009; Reichow, 2012).

Portanto, é importante que tanto os pais/familiares quanto professores desenvolvam atividades que promovam o letramento emergente, que é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita, adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e a escrever de forma convencional (Sulzby & Teale, 1991). Para tanto,

é relevante que a inserção dos alunos com autismo nas práticas sociais de letramento inicie o mais cedo possível.

Justice e Kaderavek (2002) afirmam que o termo letramento emergente foi usado primeiro por Clay (1966) para descrever o comportamento de pré-leitura de crianças. Desde então, o entendimento das relações entre leitura, escrita e linguagem oral tem sido popularizado por esse termo (Teale & Sulzby, 1986). O letramento emergente foi definido como o «comportamento de leitura e escrita de conhecimento de crianças que ainda não são alfabetizadas» (Justice & Kaderavek, 2002, p. 8).

Ortiz (2004) e Sénéchal (2006) corroboram sobre as questões de heterogeneidade das competências e dos conhecimentos que integram o conceito de letramento emergente, pois apresenta-se concebido como multifacetado e abrangendo conhecimentos conceituais e processuais relacionados com a linguagem escrita. Nesse ínterim, a ideia de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura deu lugar ao conceito de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Toda essa mudança conceitual é de suma relevância, visto que a leitura e a escrita são aprendizagens de natureza cultural, ao contrário da linguagem oral, que ocorre naturalmente mediante ao meio e a que a criança está exposta; por outro lado, a linguagem escrita necessita de ser ensinada e aprendida, conforme Viana *et. al* (2017).

Highnam, Raschke e Kohler (2008) acreditam que as crianças se beneficiam de sua exposição a eventos de letramento e a atividades ao longo do tempo, pois um ambiente rico em material impresso é comum à experiência da maioria das crianças que crescem em lares em que os pais são alfabetizados. A perspectiva do letramento emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita seja entendido como um desenvolvimento contínuo, com origem no início da vida da criança.

Esse entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e as habilidades que ocorrem durante o período da educação infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e da escrita que ocorrerão nas séries iniciais do ensino fundamental (Sulzy & Teale, 1991).

Para Williams (2004), o letramento emergente seria um termo comumente usado para representar o encontro inicial de jovens crianças com a

leitura e a escrita. Estudos sobre o processo de desenvolvimento do letramento emergente mostram que as crianças passam a ler e a escrever de modo semelhante a como ouvem e falam — Sulzby e Teale (1991), e Sulzby, Teale e Kamberelis (1989) —, ou seja, influenciadas por ricos estímulos ambientais, pois aprendem manuseando livros, ouvindo histórias em voz alta, desenhando imagens e tentando escrever sobre a vida real.

O letramento emergente não implica, contudo, uma abordagem escolarizante (em que se antecipa o ensino explícito da leitura e da escrita), mas a estruturação de um conjunto de ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, isto é, de competências consideradas facilitadoras da alfabetização, conforme Viana *et al.* (2014).

O momento da leitura compartilhada

A contação de histórias é um momento muito rico, que geralmente ocorre desde muito cedo, tanto no ambiente familiar quanto escolar, destacando um caráter eminentemente lúdico. Porém, nesse momento de contação da história, nem sempre ocorre interação com o que está sendo lido: a criança com autismo pode não compreender o que está sendo contado devido às especificidades do transtorno que causam prejuízos em relação à atenção.

Conforme Morais (2013), uma forma de preparar o caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita é a «leitura partilhada». Nessa modalidade de leitura, adulto e criança, sentados e aconchegados um ao outro, compartilham a leitura do mesmo livro. A leitura compartilhada (Rogoski *et al.*, 2015) é uma relevante estratégia de desenvolvimento da linguagem. Ela é um tipo de leitura dialógica que emergiu da noção de *scaffolding* (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010; Pillinger, Wood, 2013), a qual deriva do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1998).

Morais (2013) conceitua a leitura compartilhada como a leitura em voz alta, mediada por um adulto, intercalando a história com diálogos e *feedbacks* sobre o texto e as imagens do livro lido. Deve-se destacar, durante a leitura, continua o mesmo autor, o estilo de interação com a criança, visto

que isso incentiva a produção da palavra, ou que ela aponte para o objeto que o adulto nomeou, influenciando de maneira específica no desenvolvimento da produção e da compreensão da linguagem. Ademais, há vantagens em relação à aquisição de vocabulário, bem como à exploração das imagens, porque o adulto evoca conceitos mais abstratos por meio da exposição às palavras e às frases do livro.

Por isso, é importante os alunos, com ou sem deficiência, terem, desde a educação infantil, contato ativo com a leitura e a escrita, com conhecimentos e habilidades relacionados com a leitura. «E, para isso, pressupõe-se a necessidade de conhecer outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e o envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum» (Barbosa, 2014, p. 26).

Em relação ao processo de leitura, Soares (2006) afirma que, para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (Soares, 2006, p. 5).

Para desenvolver o letramento emergente é fundamental que, desde a educação infantil, haja um envolvimento gradativo com livros de histórias, conforme os seguintes passos: despertar o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajar para trabalhar com materiais escritos, dominando as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita.

Grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um «ambiente familiar rico em eventos de letramento» (Terzi, 1995, p. 93). Assim, a interação social com os pais, que envolve eventos de letramento, é muito significativa, pois o fator proeminente que contribui para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças é o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo.

Essa prática motiva para o envolvimento com a escrita e para o domínio do princípio alfabético, da leitura de faz de conta, para o reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome, isto é, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente, a partir de conhecimentos e habilidades prévios relacionados com a leitura e a escrita na educação infantil, favorecem as aprendizagens formais futuras de leitura e escrita no ensino fundamental.

Em consonância com Semeghini-Siqueira (2001), as atividades de letramento promovem a oralidade:

mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço-tempo: para relatos de cada criança, para jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz-de-conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, com trava-línguas, etc; a leitura (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas, etc.) e que a ludicidade (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias (Semeghini-Siqueira, 2001, p. 156).

Nesse sentido, um dos modelos de leitura que atende as necessidades dos alunos com autismo é o RECALL, que apresenta estratégias que facilitam a interação e o entendimento com a história lida.

Modelo de Leitura para alunos com autismo: RECALL

É fato que alguns alunos com TEA apresentam prejuízos significativos em relação à compreensão leitora; no entanto, demonstram habilidades de decodificação da escrita superiores. Nesse sentido, o jogo digital educacional teve como pressuposto a base do modelo de compreensão da narrativa apoiado nos programas de intervenção de leitura, que minimizaram de maneira precoce essas lacunas, considerando, desse modo, inspirado no modelo do programa RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning), que se propõe desenvolver a compreensão leitora, em específico, dos alunos com TEA que apresentem dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (Whalon *et al.*, 2015).

No programa RECALL, a intervenção ocorre em um contexto em que um contador de histórias (familiares/professores) e crianças leem e releem

livros. A prática deve ser realizada a partir da leitura de livros previamente selecionados, que são lidos em vários dias, isto é, devem-se incluir leituras do mesmo livro (Walter, 2017).

O programa RECALL desenvolve a habilidade de fazer perguntas com apoio do recurso visual, que é usado em determinados momentos para auxiliar a lembrar fatos da história lida, de modo que a criança responda e faça perguntas, estimulando as capacidades comunicativas dos alunos com TEA. Desse modo, o modelo de intervenção pressupõe que os livros selecionados sejam lidos durante vários dias, pois, conforme Pentimonti, Justice e Piastra (2013), Whalon (2015), Justice & Pullen (2003), os pressupostos da leitura compartilhada devem incluir múltiplas leituras do mesmo livro.

Preconiza-se o uso dos cartões de perguntas que são usados em determinados momentos da leitura para lembrar a criança com TEA de perguntar, pois, geralmente, essa é uma das dificuldades apresentadas (Whalon *et al.*, 2015). Além disso, a estratégia de realizar perguntas de diferentes tipos desenvolve uma melhor compreensão do texto e habilidades da linguagem oral, que são imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora (Hogan *et al.*, 2011), visto que, ao utilizar a leitura repetida (*repeated reading*), cria-se um ambiente contextualizado, com uma rotina previsível para o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA (Harn, 2008).

Esse programa pode ser utilizado com crianças que se encontram no nível das primeiras palavras (12 e 18 meses), bem como as que estão na etapa de combinação de palavras-frases simples (18 e 30 meses) (Walter, 2017). Contudo, indivíduos com TEA, geralmente, apresentam prejuízos na comunicação social, incluindo *déficits* na participação em conversas, dificuldades em estabelecer e manter a atenção compartilhada, níveis reduzidos de interesse, de afeto e na maneira de expressar as emoções. Adicionalmente, ocorrem falhas nas tomadas de turno, pobre contato visual e da linguagem corporal, assim como falta de expressões faciais e compreensão e uso de gestos (American Speech, Language and Hearing Association, 2018).

Portanto, saber o perfil comunicativo da criança com TEA faz-se necessário para que sejam selecionados os tipos de estratégias. Conforme Whalon *et al.* (2013) e Walter (2017), no desenvolvimento típico existem duas etapas comunicativas importantes: a primeira (1.º nível) é a das primeiras palavras e apresenta como características poder nomear, identificar, solicitar objetos e/

ou eventos, tanto em contexto como fora dele; algumas palavras são faladas de forma inteligível; uso espontâneo de palavras em contextos variados, com diversas pessoas e com diferentes propósitos. A segunda etapa (o 2.º nível) é o da combinação de palavras e apresenta como características compor frases de duas a três palavras, uma variedade de elementos da fala (substantivos, verbos, etc.), combinação criativa de palavras; comunicação para diversos propósitos (perguntar, comentar, responder, etc.).

Hogan *et al.* (2011) propõe que diferentes tipos de perguntas sejam realizados, dando enfoque a diferentes fatos e inferências, como: *CROWD-Completion* (completar); *RECALL* (chamar), *OPEN END* (final aberto), *WH*(qu) e *Distancing* (distanciamento). Tal consiste em cinco tipos de estímulos de perguntas para incentivar a participação ativa da criança com TEA, que são: completar (o adulto deixa um espaço em branco ao final da frase para ser preenchido pela criança, geralmente com livros que são previsíveis, como os que contêm rimas ou frases repetitivas); lembrar (são questões acerca do que ocorreu na história que está sendo lida); perguntas de final aberto (sobre o que está acontecendo na história); e distanciamento (perguntas que auxiliem a relacionar com informações da história e experiências da criança).

Estudos revelam (Lanter; Watson, 2008; Catts; Adolf; Ellis Weismer, 2006) que as crianças com TEA apresentam melhoras significativas nas habilidades de leitura se são estimuladas em provas interventivas que contemplem tanto as habilidades de foco (consciência fonológica, fônica, fluência) como as de significado (vocabulário e compreensão), contemplando os cinco componentes destacados pela Comissão Nacional de Leitura dos Estados Unidos (2000).

Em função disso, é relevante ler livros para as crianças, pois esse hábito tende ao desenvolvimento posterior da leitura (Cardoso-Martins, 2014; Conti, 2013). Ademais, o uso da leitura dialógica (tipo de leitura compartilhada) auxilia o desenvolvimento de habilidades orais, essenciais para a compreensão da leitura e também para o desenvolvimento da atenção compartilhada, que é uma habilidade para a qual crianças com TEA apresentam dificuldades (Whalon *et al.*, 2013; Mundy; Newel, 2007; Chiari, 2009). Portanto, a sugestão do uso de atividades com estratégias do programa RECALL (Whalon *et al.*, 2015) visa ao desenvolvimento de habilidades

de atenção compartilhada e de reciprocidade social e de comunicação, que podem envolver tanto professores quanto a família de crianças com TEA.

A construção do jogo educacional teve como base o modelo de compreensão da narrativa apresentado por Rogoski *et al.* (2015), o qual propõe 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) será 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.

Metodologia

A pesquisa é aplicada, pois foi desenvolvido um artefato tecnológico para dispositivos móveis, cuja aplicação visa auxiliar no processo de compreensão leitora e de socialização de crianças com TEA. O jogo foi desenvolvido com base nos documentos oficiais sobre políticas públicas brasileiras de promoção à leitura (Brasil, 2019) e na proposta de leitura mediada pelo programa internacional chamado RECALL, que é um tipo de leitura compartilhada, cujo modelo de leitura interativa refere-se ao desenvolvimento de habilidades da linguagem oral que são essenciais para a compreensão leitora (Whalon, 2013).

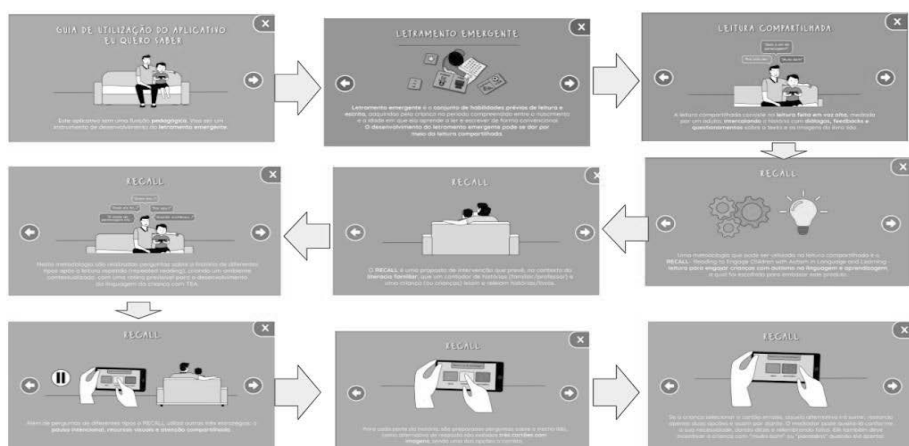
A proposta é incentivar a participação da criança com autismo em atividades sociais. Essa leitura mediada pode ser realizada pelos pais/familiares no ambiente familiar, bem como no ambiente escolar. Dessa forma, a contação da história ocorrerá por meio do jogo digital educacional e, para isso, o leitor/mediador selecionará o ícone *História, Ler e Interpretar* ou *Jogos*.

A partir de encontros semanais, a equipe multidisciplinar organizou o desenvolvimento do jogo digital educacional multimodal constituído em 7 fases. As fases 1 e 2 constituíram etapas de pré-produção dos jogos, logo ocuparam-se da organização do conteúdo instrucional e do universo ficcional que se encontram concluídos, isto é, a história e as atividades de mediação

já foram finalizadas e o protótipo foi concluído. As fases 3 e 4 são de produção e testes preliminares junto a alunos/especialistas; desse modo, o jogo produzido fica aderente ao público-alvo do projeto. O projeto encontra-se no final da fase 3 (novembro/2020), ou seja, conclusão do desenvolvimento do produto. As fases 5 e 6 compreendem o planejamento das ações de aplicação e validação do jogo multimodal desenvolvido. Por fim, a fase 7 constitui os relatórios finais do projeto.

Também se elaborou o Guia de Utilização do Aplicativo para os pais/familiares (Justo, 2020), conforme Figura 1, abaixo:

Figura 1. Orientações de como é o jogo



Fonte: Justo, 2020 (adaptado).

Acredita-se que o uso do aplicativo seja uma alternativa para a interação entre família, professores e alunos com TEA, auxiliando no desenvolvimento da leitura e da escrita desses sujeitos.

Resultados

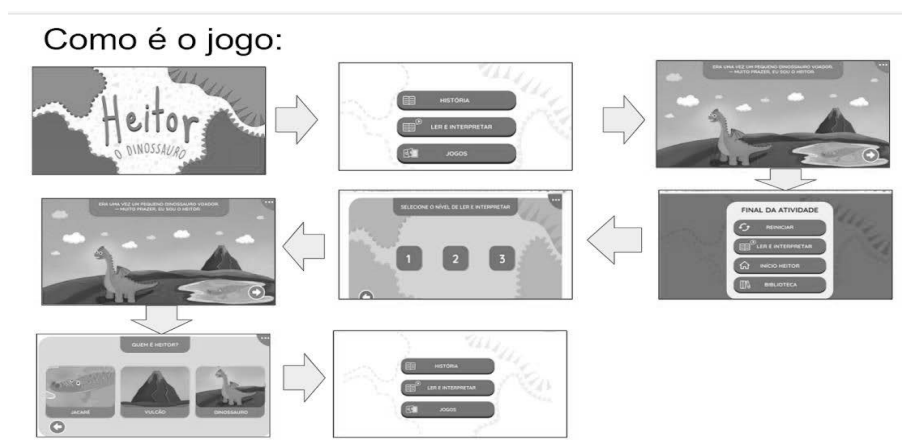
Os resultados mostram que o jogo digital educacional multimodal é um aplicativo robusto, com opções de ampliações futuras para outras histórias, bem como para atividades de alfabetização e letramento, de maneira lúdica

e contextualizada. Apresenta de maneira facilitada aos usuários um modelo de compreensão e interação com a história lida, além de incentivar o gosto pela leitura.

Desse modo, o usuário, ao manusear o aplicativo, visualizará na tela do jogo a opção de selecionar o ícone *História*. Em seguida, a pessoa deve clicar no título *Heitor* (história de um dinossauro). Ao final da contação, o leitor/mediador poderá selecionar: *Reiniciar a contação*, *Ler e Interpretar*, *Início Heitor* ou *Biblioteca*. Caso opte por *Ler e Interpretar*, aparecerá uma página direcionando para selecionar entre 1, 2 ou 3 em relação ao nível de dificuldade. Assim, o leitor/mediador fará a contação novamente, porém interagindo com a criança. Para isso aparecerá na tela uma pergunta relacionada a parte lida, abaixo aparecerá as opções de respostas, compostas por três imagens diferentes e respectiva descrição/vocábulo, sendo uma delas a resposta correta. A criança deverá falar/apontar para a resposta correta, (Justo, 2020).

Ao finalizar a atividade, aparecerá a opção inicial de *História*, *Ler e Interpretar* ou *Jogos*, conforme se apresenta no fluxograma abaixo:

Figura 2. Como é o jogo (fluxograma)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O jogo educacional visa desenvolver a habilidade de questionar, em determinados momentos, para auxiliar a relembrar fatos da história lida, de

modo que a criança responda e faça perguntas, estimulando as capacidades comunicativas (Whalon *et al.*, 2015), pois essa é uma das dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo.

Considerações Finais

A mediação de leitura com apoio de recursos tecnológicos apresenta benefícios ao que tange às práticas pedagógicas, com enfoque no processo de aquisição da leitura e da escrita, principalmente porque algumas crianças com TEA, em função de dificuldades sensoriais, não conseguem manusear livros físicos, outras não conseguem verbalizar o que gostaram ou entenderam da história.

O uso do aplicativo pode ser utilizado em qualquer idade, desde que sejam feitas as adequações conforme as especificidades do transtorno. A prática de contação de história com o aplicativo proporciona ao leitor realizar a narração das histórias, tornando o momento de prática da literacia familiar, além de ler, comentar livremente sobre o livro lido, proporcionando o envolvimento dos pais/familiares, oportunizando o fortalecimento de vínculos entre a criança e o contador.

Acredita-se que a leitura compartilhada seja uma possibilidade de interação com alunos com TEA e de desenvolvimento da leitura e da escrita desses sujeitos. As mediações de aprendizagem constituem objeto específico de conhecimento e de regulação do sujeito, de maneira que a estimulação da aprendizagem da leitura e da escrita se caracteriza como fator decisivo de influência sobre o nível de processamento das informações e da construção do conhecimento do aluno.

Ademais, por meio do jogo digital que está sendo desenvolvido, espera-se apoiar as discussões relativas à necessidade da superação de um ensino focalizado apenas na norma-padrão da língua, considerando os avanços nos estudos linguísticos, levando a repensar o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores e de língua materna, especialmente no tratamento dado à inclusão de crianças com TEA em sala de aula, e, conseqüentemente, contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e comunicativas, além de diminuir o preconceito e disseminar o conhecimento científico, com base

na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, aproximando-se do ensino, através de cursos de graduação e de pós-graduação e de iniciação científica, bem como por meio de projetos sociais.

Contudo, o aplicativo com base no programa RECALL emprega estímulos verbais e visuais para manter a atenção compartilhada e, assim, os apoios visuais contribuem tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva, auxiliando no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION (APA) (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. DSM-5, 5.^a Edição. Porto Alegre: Artmed.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA) (2018). *Childhood Apraxia of Speech*: [Technical Report] *Ad Hoc* Committee on Apraxia of Speech in Children. Rockville Pike, MD. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/ASHA>.
- BARBOSA, E. A. O. (2014). *Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular*. 2014. 77 f. [Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BATTISTELLO, V. C. M. (2019). *Despertar para a Leitura*.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 agosto de 2020.
- CLAY, M. M. (1966, 1985). *The Early Detection of Reading Difficulties: A Diagnostic Survey with Recovery Procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CONTI, L. M. C.; DE ROSE, D.; BARBOSA, E. A. O. (2013). *Inclusão Escolar e Avaliação do Letramento Emergente e Consciência Fonológica de Alunos com Deficiência Intelectual*. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 novembro de 2013 — ISSN 2175-960X.
- DAWSON, G., ROGERS, S., MUNSON, J., SMITH, M., WINTER, J., GREENSON, J., *et al.* (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.
- GRAZIOLI, F. T.; COENGA, R. E. (2014). *Literatura Infanto-juvenil e Leitura: Novas Dimensões e Configurações*. Erechim: Habilis.

- HOGAN, T. *et al.* (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*, v. 44, n. 3, p. 1–20.
- HOWLIN, P., MAGIATI, I., & CHARMAN, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 23–41.
- JUSTICE, L. M. & KADERAVEK, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early child classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 35, 212–228.
- JUSTO, V. P. (2020). *Letramento Emergente De Crianças Com Transtorno De Espectro Autista (TEA) Por Meio De Aplicativo Educacional*. [Trabalho de Conclusão do Curso de Design.] Universidade Unisinos. Porto Alegre-RS.
- LANTER, E. (2014). *Emergent Literacy Development In Children With Autism Spectrum Disorders*. [Master of Speech Language Therapy.] Massey University, Albany, New Zealand.
- MORAIS, A. G.; SILVA, A. A. (2011). Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas* (2.^a ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- MORAIS, J. (2014). *Alfabetizar para a Democracia*. Porto Alegre: Penso.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.). *Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever*. São Paulo: Penso.
- MUNDY, P. S. J.; TUCHMAN, R. (1999). Social and nonsocial factors in the childhood autism rating scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 29, n. 4, p. 307–17.
- ORTIZ, R. (2004). Hispanic/Latino father's and children's literacy development: examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, v. 3, n. 3, p. 165–180.
- 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, p. 555–572.
- REICHOW, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young Children with autism spectrum disorders. *J. Autism Dev. Disord.*, 42, 512–520.

- Rogoski, B. N. (2018) *Leitura dialógica: Efeitos sobre recontos orais de crianças*. ix, 52 f., il. [Dissertação de Mestrado em Ciências do Comportamento]. Universidade de Brasília, Brasília.
- ROGOSKI, B. N. *et al.* (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Revista Perspectiva*. v. 6, n. 1, p. 48–59.
- SACCOL, A. I. C. Z.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. L. V. (2010). *M-learning e U-learning: Novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua* (1.^a ed.), v. 1, p. 162. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (2011). Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 92, n.º 230, p. 148–165. Brasília.
- SÉNÉCHAL, M. (2006). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: from kindergarten to grade 3. New Hampshire: National Institute for Literacy.
- SOARES, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 25. Jan/Fev/Març/Abr.
- SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 448–458.
- SULZBY, E.; TEALE, W. (1991) Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D. (eds.). *Handbook of Reading Research*, v. 2., p. 727–757. New York: Longman.
- TEALE, W. H., & SULZBY, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In TEALE, W. H. & SULZBY, E. (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. Vii–xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- TERZY, S. B. A. (1995). *Construção da Leitura*. Campinas: Pontes.
- VAN DE POL, J., VOLMAN, M., & BEISHUIZEN, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. (2013). Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, v. 26, n.º 47, pp. 587–602. Santa Maria.

- WHALON, K.; AL-OTAIBA, S.; DELANO, M. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 24, n.º 1, p. 316.
- WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: recall, preventing school failure. *Alternative Education For Children And Youth*, v. 57, n.º 2, pp. 93–101.
- WILLIAMS, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.

O ÁLBUM DE POTENCIAL RECEÇÃO LEITORA INFANTIL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO¹

Paula Marques

Professora adjunta convidada do Instituto Politécnico de Leiria,
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
Centro de Investigação em Estudos da Criança.
paula.marques@ipleiria.pt
docpaulamarques@gmail.com

Fernando Azevedo

Professor associado com agregação do Departamento de Estudos Integrados de Literacia
Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho
— Centro de Investigação em Estudos da Criança.
fraga@ie.uminho.pt

Resumo: O presente artigo relata um estudo de caso qualitativo realizado com 42 estudantes de duas turmas integradas no segundo ano do curso de Educação Básica de uma escola superior de educação pública da região centro-litoral do país. A pesquisa foi desenvolvida nos momentos letivos da unidade curricular de Literatura Para a Infância, no primeiro semestre do ano letivo 2019–2020.

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida através da técnica de recolha de dados de observação participante, cujo trabalho de campo decorreu ao longo de três semanas consecutivas. O desígnio de uma sociedade mais solidária e agregadora,

¹ Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

objetivando-se o estabelecimento de uma educação para a inclusão, exige reflexões éticas sobre educação e práticas docentes. Para o efeito, os futuros educadores e professores necessitam de se colocar no centro dessa esfera. Não obstante, precisam também de saber sair dela, para que, desse modo, lhes seja possível compreender aquilo que é urgente mudar e onde podem efetivamente vir a fazer a diferença.

Sensibilizando-os para essa questão, e com atividades que implicaram reflexões sobre o papel do mediador de leitura, valorizando as suas vozes e trazendo ao leitor as suas perspectivas fazendo emergir racionalidades, quisemos saber se encontram na literatura para a infância — no caso concreto, em cinco álbuns de potencial recepção leitora infantil que abordam valores como a empatia, a bondade e a aceitação da diversidade — um importante recurso no auxílio de uma educação inclusiva; e se, através de uma análise mais profunda, que implica um olhar mais desperto, consideram estes álbuns como janelas de oportunidade para a inclusão e a tolerância, onde a empatia se erga e se afirme como um dos mais importantes pilares.

Palavras-chave: Educação para a inclusão; Álbuns narrativos; Mediadores de leitura; Literatura infantil.

Abstract: The present article reports a qualitative case study conducted with 42 students of two classes integrated in the second year of the Basic Education course of a superior school of education in the central coast region of Portugal. The research was developed during the academic moments of the course unit of Children's Literature, in the first semester of the academic year of 2019–2020.

It is a research done by participant observation, in which the fieldwork took place over three consecutive weeks. The design of a more solidary and aggregating society, aiming at the establishment of an inclusive education, requires ethical reflections on education and teaching practices. For this purpose, future educators and teachers need to put themselves in the centre of that sphere. However, they also need to know how to get out of it, so that it is possible for them to understand what is urgent to change and where they can effectively make a difference.

Sensitizing them for that question, and with activities that implied reflections about the role of the reading mediator, valuing their voices and bringing their perspectives to the reader, making rationalities emerge, we wanted to know if they are found in childhood literature — in the concrete case, in five picturebooks of potential infant reader reception that address values such as empathy, kindness and

acceptance of diversity — an important resource to help the inclusive education; and if, through a deeper analysis, which implies a more clear look, they consider these picturebooks windows of opportunity for an inclusive culture of peers and tolerance, where empathy rises and asserts itself as one of the most important pillars.

Keywords: Inclusive education; Picturebooks; Reading mediators; Children's literature.

Resumen: Lo presente artículo reporta un caso de estudio cualitativo realizado con 42 estudiantes de dos clases integradas en el segundo año del curso de Educación Básica de una escuela superior de educación, en el centro litoral de Portugal. La investigación se desarrolló en los momentos académicos de la unidad curricular de Literatura Infantil, en el primer semestre del curso académico 2019–2020.

Se trata de una investigación guiada por la observación participante, cuyo trabajo de campo se desarrolló durante tres semanas consecutivas. El diseño de una sociedad más solidaria y inclusiva, con miras al establecimiento de una educación inclusiva, requiere reflexiones éticas sobre la educación y las prácticas docentes. Para ello, los futuros educadores y profesores deben situarse en el centro de esa esfera. Sin embargo, también necesitan saber cómo salir de ella, para que puedan comprender qué es urgente cambiar y dónde pueden marcar la diferencia de manera efectiva.

Sensibilizándolos sobre este tema, y con actividades que implicaron reflexiones sobre el rol del mediador de la lectura, valorando sus voces y acercando sus perspectivas al lector, haciendo emerger racionalidades, quisimos saber si encuentran en la literatura infantil — en el caso concreto, en cinco álbumes de potencial recepción lectora infantil que abordan valores como la empatía, la bondad y la aceptación de la diversidad — un recurso importante para apoyar la educación inclusiva; y si, a través de un análisis más profundo, que implica una mirada más despierta, consideran estos álbumes como ventanas de oportunidad para una cultura de pares inclusiva y para la tolerância, donde la empatía surge y se afirma como uno de los pilares más importantes.

Palabras clave: Educación inclusiva; Álbumes narrativos; Mediadores de lectura; Literatura infantil.

Introdução

Os desafios impostos pela diversidade cultural implicam que sejamos detentores de conhecimento, consciencialização e sensibilidade apurada, sobretudo no que concerne à formação inicial de futuros educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico. Necessitamos de respostas educativas capazes de assegurarem profissionais zeladores de sociedades mais solidárias e agregadoras, de apontar possíveis caminhos para uma educação inclusiva em que as partes componham o todo. Tais factos instigam-nos a colaborar ativamente na construção de perspetivas inovadoras, capazes de nos transportar para novos paradigmas: diferentes visões e modos de ação.

Essa busca de conhecimento tem como aliada a ciência, ferramenta que nos proporciona a construção de diferentes conceções, apontando-nos possíveis respostas e eventuais soluções. A ciência atual enfrenta, também ela, novos desafios aliados à relatividade do conhecimento, tornando-a de carácter provisório e contestável (Morais, 2007). Paralelamente, e, não obstante, são justamente as dúvidas e o espírito indagatório os fatores-chave impulsionadores das mais importantes pesquisas que têm vindo a ser desenvolvidas nos últimos anos e que nos direcionam para necessárias mudanças concetuais no campo educativo.

E é na educação, e através dela, que acreditamos se tornará tangível o desígnio de uma sociedade mais solidária e agregadora, edificando-se uma cultura de paz universal. Tal arrojado desejo implica não menos profundas reflexões éticas sobre a prática docente. Para o efeito, os futuros educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico necessitam de se colocar no centro dessa esfera. Não obstante, precisam de também saber sair dela, para que, desse modo, lhes seja possível compreender aquilo que é urgente mudar e onde podem efetivamente vir a fazer a diferença.

A educação inclusiva, alicerçada em valores que projetam uma cultura de paz (Garcia, 2011), apresenta-se como um aspeto merecedor de particular atenção por parte da comunidade educativa. A sociedade atual acusa precisamente essa fragilidade em que nos encontramos. Não se construirá, tão-pouco se edificará uma sociedade harmoniosa desconsiderando-se a necessidade de uma maior aposta na educação para os valores (Patrício,

1997; Rosa Buxarrais, 2009; Sousa, 2001). O respeito, a aceitação do *outro* nas suas singularidades e especificidades, a resiliência e a empatia dependem ampla e necessariamente dos valores cultivados nos sujeitos, na cultura de pares que edificam nos diferentes contextos em que se inserem, nomeadamente no meio académico e, conseqüentemente, nas sociedades civis e profissionais em que se integram.

Sem a intencionalidade de se apresentar uma visão pessimista ou tendenciosa, a verdade é que todos os dias somos confrontados com situações complexas reveladoras da debilidade desses mesmos valores. Situações onde crianças, jovens e adultos — alunos, educadores e professores — se deparam *in loco* com atitudes vividas e, muitas vezes experienciadas na primeira pessoa, refletoras de uma indiscutível *crise de valores* que serve de justificação para o injustificável e onde a paz se apresenta de carácter utópico. É necessário que se enfatize o facto de as sociedades se apresentarem cada vez mais competitivas; o mercado de trabalho é instável, tendo a sua conceção mudado radicalmente, exigindo indivíduos mais pragmáticos e preparados. A competição é um dos fatores que agiliza a desigualdade, agudizando a falta de empatia que dificulta a compreensão e a abertura ao *outro*, posicionando-se o individualismo num patamar elevadíssimo, capaz de comprometer seriamente o estabelecimento de horizontes de uma convivência mais harmoniosa da humanidade. Na sociedade ocidental, em que somos o que fazemos, é fator fundamental para a formação do carácter e constituição da nossa identidade esse novo cenário de trabalho que, apesar de promover uma economia mais dinâmica, pode também afetar-nos profundamente (Sennette, 2006). Estamos perante complexos, delicados e sensíveis tópicos, porém, reais e indeléveis.

Recordando a famosa frase da ativista e mensageira da paz da Organização das Nações Unidas (ONU), Malala Yousafzai, Prémio Nobel da Paz (2014), para quem «uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo», também nós acreditamos que na educação está o futuro da humanidade. De igual modo, o secretário-geral da ONU (Guterres, 2019) apelou para que a educação seja vista pelos países como um bem comum e uma prioridade, devendo converter-se numa preferência coletiva e numa opção individual. Nesta sua mensagem para o Dia Internacional da Educação, o secretário-geral da ONU acrescentou que «os estudantes não precisam

apenas de aprender, mas também de aprender a aprender» (Guterres, 2019). Enfatizou, ainda, o facto de acreditar e defender que a educação de hoje deve combinar conhecimento, competências para a vida e pensamento crítico.

A educação inclusiva ocorre nos vários contextos educativos (formais e não formais) em que os sujeitos se inserem. Trata-se, portanto, de uma componente que participa no quotidiano, estendendo-se por todo o percurso de vida do sujeito. Abrangendo contextos familiares e sociais, torna-se particularmente importante em instituições educativas. Nesse sentido, é necessário que se aprimorem as intervenções, instituindo-se práticas, atitudes e consciências capazes de fazerem emergir pilares centrais que sustentem a educação inclusiva: a efetivação de uma cultura de paz. E para que essa cultura se afirme, devem ser especialmente considerados os contextos pré-escolares e de primeiro ciclo do ensino básico, dando-se necessariamente continuidade nas etapas de ensino formal consequentes, pois, é sobretudo nessas primeiras etapas que se definem personalidades, aprendendo-se a gerir emoções, desenvolvendo-se atitudes, raciocínios e identidades.

A literatura para a infância presentifica, perante o leitor-recetor, determinados mundos possíveis e, nesse sentido, mostra-se capaz de suscitar a consecução de importantes efeitos perlocutivos. No caso das crianças que ainda são não leitoras, pré-leitoras ou leitoras em fase inicial, o papel do mediador adulto é decisivo, uma vez que será ele que orientará a interação dessas crianças com os textos literários. Assim, a literatura para a infância pode constituir um importante recurso no auxílio das crianças ao desenvolvimento das suas potencialidades naturais, uma vez que, pelo modo como a modelização dos *realia* é exibida, ela possibilita uma aproximação ao universo afetivo e emocional das crianças. Nesta perspetiva, a literatura para a infância, além de familiarizar o ainda não leitor, o pré-leitor ou o leitor em fase inicial com o mundo da literatura, ajudando a construir uma educação literária, pode igualmente auxiliar no desenvolvimento de uma educação para a inclusão.

Contudo, estarão os futuros educadores de infância e professores do ensino básico sensibilizados para o relevante papel que pode assumir a literatura para a infância na promoção de uma educação para a inclusão? Sobre o processo de mediação de leitura, estarão sensibilizados para as suas implicações, sobretudo quando se trata de álbuns de potencial receção leitora

infantil? E sobre a empatia, estarão sensibilizados para a sua relevância, adotando-a nas interações que estabelecem entre si?

Neste âmbito, o nosso foco investigativo centrou-se em duas turmas de estudantes do ensino superior de uma escola superior de educação pública da região cento-litoral do país, que frequentavam o segundo ano da licenciatura em Educação Básica, com um total de 42 sujeitos. Valorizando as suas vozes e trazendo ao leitor as suas perspetivas fazendo emergir racionalidades (Mesquita & Roldão, 2017), foi na procura da resposta holística para as questões formuladas que se desenhou e colocou em ação esta pesquisa, na esperança de que, nesta área, se afirme como um contributo pertinente e significativo.

Os sujeitos participantes

De acordo com os pressupostos anteriores e ancorados em Horowitz, Darling-Hammond & Bransford (2019), defensores de práticas educativas centradas na premissa de que «bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar» — «ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir» — e, partindo-se desta base, abraçando-se ainda a opinião de Guterres (2019) sobre a necessidade de se garantir que os estudantes «aprendam a aprender», aplicamos no terreno uma pesquisa realizada com 42 estudantes, inseridos em duas diferentes turmas do curso de Educação Básica de uma escola superior de educação pública da região centro do país.

Em detrimento de outras possibilidades, a escolha deste grupo como nosso objeto de pesquisa subordinou-se ao facto de, aquando do momento de realização do nosso trabalho de campo, os estudantes de ambas as turmas se encontrarem inseridos no segundo ano do curso, cujo plano curricular, respeitante ao primeiro semestre, contempla o único momento em que a unidade curricular (UC) de Literatura Para a Infância (LPI) se verifica.

Com a exceção de seis alunos — cinco do sexo feminino e um do sexo masculino — de nacionalidade espanhola que, no momento, se encontravam em Portugal e inseridos na referida escola superior a estudar no âmbito do programa europeu de mobilidade estudantil (Erasmus), os restantes elementos do grupo (36 estudantes) são de nacionalidade portuguesa, do distrito

local e periféricos, com idades compreendidas entre os 19 e os 23 anos, e do sexo feminino, com a exceção de um estudante português do sexo masculino.

A escolha deste grupo deveu-se ainda ao nosso desejo de aplicarmos no terreno uma pesquisa cujos participantes fossem estudantes do ensino superior — futuros educadores de infância e professores do ensino básico —, de modo a garantir-lhes efetiva oportunidade de discutirem opiniões, perspectivas, análises e perceções sobre álbuns de potencial receção leitora infantil que abordam atitudes e valores inclusivos, projetando uma sociedade mais solidária, empática e integradora, sensibilizando-os para a pertinência do tema.

Metodologia

Tratando-se de uma pesquisa cujos objetivos foram previamente definidos, o presente artigo expõe o processo e o resultado de uma pesquisa de campo, adotando-se a conceção de estudo de caso único (Yin, 2005), tendo como objeto as duas turmas do segundo ano de Educação Básica (com um total de 42 sujeitos participantes).

Objetivando-se um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo inserido num contexto de vida real, cujos desideratos superiores assentaram na compreensão e interpretação dos fenómenos observados, optámos por uma pesquisa qualitativa descritiva (Moreira & Caleffe, 2008; Aires, 2015) por ser aquela que mais se alia às especificidades de sentido e ação na vida social dos sujeitos participantes (Coutinho, 2014). A pesquisa foi desenvolvida num cenário concreto onde a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos participantes ocorreu durante três semanas consecutivas, em dois dias por semana nos momentos letivos da UC de LPI (Turma 1, Turma 2 — 3 horas semanais).

Neste âmbito, e sendo o objetivo central neste tipo de estudos, perceber e descrever os acontecimentos, assim como identificar o significado das ações nestes, e a partir dos vários pontos de vista dos atores, a escolha da estratégia metodológica a utilizar teria de servir a modalidade adotada. Por esse motivo, e tratando-se de uma estratégia metodológica dinâmica e envolvente que contempla o investigador como instrumento na recolha e

tratamento de dados, assim como no processo da sua interpretação, optámos pela observação participante. Como técnica de coleta de dados, utilizámos o diário de campo, registos de vídeo e ainda os materiais produzidos pelos participantes nos trabalhos desenvolvidos. Para a interpretação, recorremos, então, a análises de conteúdo (Bardin, 2008), uma vez que o próprio conteúdo produz o material simbólico a ser analisado, cujas formulações são construídas nas relações entre os dados coletados e o contexto do qual emergem.

Aplicação dos instrumentos

Na unidade curricular de Literatura Para a Infância, e no decorrer de três semanas consecutivas, aos nossos participantes de pesquisa foi-lhes proposta a análise de cinco diferentes álbuns de potencial recepção leitora infantil, que passamos a descrever:

- *Não Faz Mal Ser Diferente* (1.^a edição portuguesa em outubro de 2019, com texto e ilustrações de Todd Parr). Sinopse: «O que nos individualiza e diferencia dos outros? Não faz mal ser adotado. Não faz mal andar numa cadeira de rodas. Não faz mal ter orelhas grandes. Usando palavras simples e ilustrações ousadas, original e divertido, este álbum ensina aos mais pequenos que não faz mal ser diferente, muito pelo contrário!»
- *O Livro da Bondade* (do mesmo autor e editado no mesmo mês e ano). Sinopse: «O que é a bondade? O autor mostra que a bondade se encontra em pequenos gestos, em pensar e em ajudar os outros. Com cores vivas, palavras inspiradoras e grandes exemplos, este álbum inspirador mostra-nos como é fácil ser-se bondoso e como isso nos pode tornar pessoas mais felizes.»
- *Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça* (1.^a edição portuguesa em 2016, com ilustrações de Richard Jones e texto de Libby Walden). Sinopse: «Uma abordagem poética sobre os sentimentos. Os bonitos e os outros. Sem qualquer hierarquia ou julgamento, descrevem-se por comparações, metáforas e imagens daquilo que se sente no coração e na cabeça, qualquer que seja a idade que

se tiver. Um livro que convida a olhar para dentro, sem, no entanto, ignorar o que se provoca por fora.»

- *A Bondade Cresce* (1.^a edição portuguesa em julho de 2019, com ilustração e texto de Britta Teckentrup). Sinopse: «As palavras desagradáveis abrem feridas que tendem a crescer: tudo começa com uma ferida, que mal conseguimos notar. Acontece quando gritamos ou quando estamos a discordar. Um álbum que ajuda a criança a descobrir o que acontece quando a bondade floresce, fazendo-a pensar. Na ilustração, o uso de recortes que deixam antever o que está na página seguinte é uma particularidade. E o texto escrito em rima aborda os diversos sentimentos e a ideia de que juntos somos mais fortes.»
- *O Elefante Cor-de-Rosa* (15.^a edição em outubro de 2018, com ilustração de Armando Alves e texto de Luísa Dacosta). Sinopse: «A história desenrola-se em torno de um pequeno elefante cor-de-rosa, que é a cor dos sonhos das crianças, e fala-nos, num primeiro momento, do “mundo amável” em que ele vivia, juntamente com outros elefantes cor-de-rosa. Era um mundo de paz e de alegria, onde não havia sofrimento. Confrontado, num segundo momento, com a morte inesperada deste seu mundo, o elefante vê-se obrigado a partir e acaba por ir viver para a imaginação de uma criança. Uma história de sonho e fantasia, que aborda, porém, ainda que de forma magistralmente subtil, valores tão importantes como a amizade, a solidariedade e a entreatajuda. Aparentemente simples, na forma e no conteúdo, este pequeno conto revela-se, afinal, fortemente cativante, seduzindo tanto pela riqueza das emoções que desperta como dos simbolismos que encerra.»

Nas duas diferentes turmas, o procedimento de trabalho de campo foi igual. Após terem sido explicitados, aos participantes, os nossos fundamentos, interesses e objetivos de pesquisa, solicitámos a formação autónoma de cinco diferentes grupos de trabalho e, aleatoriamente, a cada um foi entregue um dos cinco diferentes álbuns de potencial receção leitora infantil que, conforme já explicámos, foram previamente selecionados para esta pesquisa.

Deste modo, na Turma 1, todos os grupos ficaram formados com o mesmo número de elementos (quatro) — com a exceção de um dos grupos

de trabalho que contou com a presença de um elemento do sexo masculino; todos os restantes contaram apenas com a presença de elementos do sexo feminino. O álbum *Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça* (Walden, 2016) foi entregue ao grupo 1; *Não Faz Mal Ser Diferente* (Parr, 2019) foi entregue ao grupo 2; *O Elefante Cor-de-Rosa* (Dacosta, 2018) foi entregue ao grupo 3; *A Bondade Cresce* (Teckentrup, 2019) foi entregue ao grupo 4; e *O Livro da Bondade* (Parr, 2019) foi entregue ao grupo 5.

Na Turma 2, o número de elementos por grupo já não foi uniforme, quer em termos de quantidade de elementos, quer em termos de nacionalidade. Assim, ao primeiro grupo formado por cinco elementos do sexo feminino (três estudantes portuguesas e duas estudantes de nacionalidade espanhola) foi entregue o álbum *Não Faz Mal Ser Diferente* (Parr, 2019); ao segundo grupo formado por quatro elementos (três do sexo feminino de nacionalidade portuguesa e um do sexo masculino de nacionalidade espanhola) foi entregue o álbum *A Bondade Cresce* (Tekentrup, 2019); ao terceiro grupo formado por cinco elementos femininos (quatro de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade espanhola) foi entregue o álbum *Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça* (Walden, 2016); ao quarto grupo formado por quatro elementos femininos (três de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade espanhola) foi entregue *O Livro da Bondade* (Parr, 2019); ao quinto grupo formado por quatro elementos femininos (três de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade espanhola) foi entregue o álbum *O Elefante Cor-de-Rosa* (Dacosta, 2018).

O trabalho desenvolvido em campo iniciou-se com uma atividade que percorreu cinco distintas fases com os seguintes objetivos de pesquisa: (1) observar e registar as dinâmicas de formação autónoma de grupos; (2) promover a reflexão individual; (3) promover o debate entre pares sobre as diferentes perspetivas individuais; (4) observar e registar as dinâmicas de trabalho em grupo; (5) analisar os resumos redigidos por cada um dos diferentes grupos. Para o efeito, e após o processo de formação de grupos, foi distribuída uma folha com o nome de cada um dos diferentes álbuns para análise, contendo a seguinte informação: «Elementos do grupo; aspetos paratextuais do álbum; considerações sobre a função entre o texto escrito e as ilustrações; e os valores transmitidos.»

Relativamente à estrutura do trabalho a desenvolver pelos participantes de pesquisa: (1) leitura do álbum em grupo (duração: 10 a 15 minutos); (2) redação de opinião pessoal (duração: 10 a 15 minutos); (3) partilha sobre as diferentes opiniões pessoais registadas, confrontando-as e discutindo-as entre os pares de cada um dos diferentes grupos (duração: 15 a 20 minutos); (4) com base nas opiniões pessoais e na discussão estabelecida, redação, em grupo, de uma só análise sobre o álbum (duração: 20 a 30 minutos).

Análise e interpretação dos dados recolhidos

Tal como referimos anteriormente, aos nossos participantes foi-lhes solicitada a formação autónoma de grupos onde apenas duas condições lhes foram apresentadas: a formação de cinco grupos de trabalho em cada uma das diferentes turmas e a integração de elementos de Erasmus nos grupos formados pelos estudantes portugueses. Como objetivo nosso, esteve a intenção de se captarem e registarem informações que nos permitissem analisar as dinâmicas sociais e culturais para a agregação de pessoas com vista à realização do trabalho.

Se grupos se formaram sem quaisquer dificuldades aparentes, outros houve onde a negociação se apresentou bem mais difícil de estabelecer. Na Turma 2, foram registados conflitos entre pares. Houve significativa resistência, por parte de alguns participantes, no desmembramento dos grupos habituais de trabalho — os nossos participantes tinham grupos habituais de trabalho formados para a realização de trabalhos académicos. Nos nossos registos de campo, verifica-se que, enquanto os participantes que manifestavam maior resistência à mudança discutiam quem ficava com quem, dois participantes de Erasmus aguardavam em pé a negociação que estava a ser discutida, não interferindo no processo. A salientar que os estudantes de Erasmus tinham também os seus próprios grupos de trabalho formados, porém, os nossos registos indicam que não manifestaram qualquer resistência à mudança. Pelos dados disponíveis, esta discussão e a dificuldade no desmembramento de grupos habituais de trabalho pode ter tido origem, eventualmente, na competitividade, isto porque foi verbalizada a preocupação, por parte de alguns elementos, na eventual avaliação dos trabalhos a realizar neste âmbito.

Após um período considerável de negociação até surgir um entendimento, mais de 30 minutos se passaram para a formação de grupos. Todavia, os nossos registos de campo indicam que os elementos mais resistentes à mudança, sobretudo os de um grupo em particular, demonstraram dificuldade em ultrapassar a situação. Na verdade, a tensão e o desconforto entre pares, apesar de ter diminuído de intensidade, manteve-se no decorrer das semanas registando-se pouca interação entre os elementos, levando-nos a colocar uma outra possibilidade além da competitividade: a da xenofobia. Todavia, não reunimos dados suficientes que nos permitam confirmar estas hipóteses colocadas.

Não obstante, e apesar de isolada nos registos de trabalho de campo, esta ocorrência observada, registada e objeto de análise nossa, veio reforçar a complexidade em que se encontra mergulhado o desígnio de uma cultura de paz universal. Por conseguinte, importa definir o que entendemos por cultura de paz (Cunha & Monteiro, 2018). Em termos genéricos, e comungando da opinião dos autores supracitados, baseados em Caireta (2005), «a perceção que se tem da paz é que esta constitui um valor fundamental para os seres humanos, tratando-se de uma situação desejável para todos. Não obstante, quando se procura delimitar o conceito de paz, verificámos que se trata de algo ambíguo, emocional, multidimensional e até de difícil definição» (p. 108). Trata-se de um conceito mutante que, sobretudo nos últimos anos, evoluiu notavelmente, deixando de ser considerado intangível, transformando-se num desígnio de cariz político, educativo e social. Construir e edificar-se uma cultura de paz envolve o estabelecimento de habilidades, conhecimentos e atitudes — individuais e coletivas — que necessitam de ser alcançadas a fim de se tornarem competências sociais. Para o efeito, é necessário empenho educativo promotor de valores morais cívicos; exemplos disso são o respeito pela diferença, a aceitação da diversidade, da identidade cultural e de género, liberdade, justiça, democracia, tolerância, resiliência, igualdade de oportunidades e solidariedade. A cultura de paz pauta-se, assim, em valores cívicos que precisam de ser colocados em prática, a fim de passarem do estado de desígnio para o exercício da ação, transformando-se em atos reais (Dupret, 2002).

Todos os valores, intrínsecos ao desígnio de uma cultura de paz, têm, na sua base, aquele que é por nós considerado o coração de todo o processo: a

empatia, talvez o mais importante dos valores, porque é aquele que agrega e é transversal a todos os outros. A empatia pressupõe sentir o que o outro sente (componente afetiva) e compreender a sua experiência (componente cognitiva) (Cunha & Monteiro, 2018, p. 129). Trata-se de uma habilidade de atitudes e comunicação complexas que nos conduzem para a compreensão de sentimentos e perspectivas alheias, necessitando da incorporação da componente afetiva, o que pressupõe a capacidade de ser-se capaz de renegar o nosso egoísmo, controlando os nossos impulsos (Goleman, 2012). A empatia implica altruísmo e compaixão, «Ver as coisas do ponto de vista dos outros quebra os estereótipos preconceituados e, deste modo, gera a tolerância e a aceitação das diferenças» (p. 299). Evocando Goleman (2012), estas capacidades são cada vez mais necessárias para as nossas sociedades pluralistas, permitindo que as pessoas vivam e convivam em respeito mútuo, criando a possibilidade de atitudes e discursos mais salutares e agregadores, fundamentais para que possamos estabelecer uma educação inclusiva.

Neste âmbito, necessitamos de instituições educativas que estimulem a formação dos indivíduos, adotando atitudes empáticas e transformadoras. Perceber esta realidade significa compreender a complexidade e a dificuldade que envolvem a atuação docente. Refletir sobre os desafios presentes nas instituições educativas não significa negar os vários indícios de práticas inovadoras (Marques, Thereza, Adriene, & Costa, 2019); antes, sensibilizar para a necessidade de se colmatar, o mais possível, situações como a que ocorreu, provavelmente relacionadas com os fatores competitividade e xenofobia, na formação de grupos e passíveis de segregação: a sociedade atual é marcada por muitas contradições e a escola acaba por se tornar um reflexo dessa realidade. «Uma solução possível é uma nova visão daquilo que as escolas podem fazer para educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula» (Goleman, 2012, p. 14).

Numa fase inicial, e como resultado da primeira semana de observação, verificámos que, de uma forma geral, os registos escritos efetuados relativos às análises propostas nos álbuns, dispunham de escassa informação e desenvolvimento. Nesse primeiro olhar, ainda pouco desperto, e segundo os registos efetuados às suas opiniões, só os grupos aos quais foi entregue para análise o álbum *O Elefante Cor-de-Rosa* (Dacosta, 2018) manifestaram, nesse sentido, opinião contrária. Neste âmbito, e de acordo com as

opiniões iniciais dos nossos participantes, a análise apresentava-se difícil de estruturar, sobretudo pela escassez de texto escrito. Na confrontação entre as análises individuais feitas numa primeira fase, com as efetuadas em grupo na segunda, poucos foram os elementos que se acrescentaram. Nos aspetos paratextuais, a alusão recaía, quase que exclusivamente, na ilustração da capa (abstrata ou elucidativa sobre o conteúdo do álbum; mais ou menos apelativa) e no que se refere à espessura e informações editoriais. O título do álbum e a ligação com a narrativa, as ilustrações estáticas ou que sugerem movimento, as cores utilizadas e a sua ligação com o tema abordado no álbum, e as opções gráficas como a disposição do título são fatores que, na generalidade, não se encontravam registados. Sobre a sinergia dos elementos constituintes do álbum, de uma forma geral, as informações registadas pelos participantes não indicavam a organização sgnica dotada de complexidade significativa, onde todos os elementos do álbum, mesmo os aparentemente mais contingentes ou insignificantes, se podem tornar portadores de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas (Azevedo, 2014, p. 36). Na análise apresentada sobre os valores inclusivos transmitidos nos álbuns, os registos sintetizavam as diversas opiniões pessoais que, de um modo geral, confirmavam positivamente o reconhecimento de tais valores transmitidos pelo texto.

Na posse desses registos primeiros efetuados, objeto de análise nossa, e adicionando outros dados recolhidos em campo — registos de vídeo —, verificamos que o pensamento crítico — o pensamento estruturado, a capacidade de comunicação clara, a habilidade de fazer as perguntas certas, de reconhecer o problema atrás do problema e de olhar para uma questão sob diferentes perspetivas —, não foi suficientemente ativado.

Volvida uma semana, foi-lhes sugerido que voltassem a analisar os mesmos álbuns e, caso assim se justificasse, reestruturassem as análises efetuadas na semana anterior. Ao ser-lhes proposta uma segunda leitura dos álbuns, fê-los perceber que provavelmente não havia sido apresentada uma análise refletora de suficiente criticidade. Confrontados com o convite, algumas perguntas foram formuladas pelos participantes: «É para falarmos sobre o tamanho das ilustrações?»; «Sobre as suas funções?»; «É para analisarmos as opções do ilustrador?». Tais perguntas demonstram, no nosso entender, a dificuldade que alguns destes estudantes ainda parecem ter em

construir análises autónomas que implicam o acionamento da criticidade e reflexividade próprias, isto porque, segundo os nossos dados e como verbalizaram, estão «habitados» a trabalhos mais direcionados, cujos tópicos e subtópicos de estrutura e desenvolvimento lhes são previamente facultados pelos docentes.

Aqui e ali, ouviam-se diferentes opiniões. Contudo, notoriamente, um maior investimento foi dedicado à análise que agora efetuavam. Com a exceção de um dos grupos, todos os restantes acrescentaram importantes elementos à análise primeira que havia sido realizada, sobretudo no que se relaciona com a função das ilustrações no texto. Desses registos, diferentes opiniões emergiram, entre elas: os que consideram as ilustrações apenas como elementos visuais estéticos que complementam a informação facilitando a compreensão do texto, mas que, de modo algum, o substituem; em oposição, e verificado nas duas turmas, os que consideram que as ilustrações, sobretudo em dois dos álbuns em particular, transmitem maior clareza do que o próprio texto — *Não Faz Mal Ser Diferente* e *O Livro da Bondade* (Todd Parr, 2019) —, os que fazem referência às cores garridas utilizadas como sinónimos de *vivacidade, coragem e alegria* e as cores pálidas como representativas de estados de alma mais nostálgicos que podem despertar emoções empáticas no leitor; os que se identificam mais e os que se identificam menos, com as opções de elementos visuais utilizados pelo(s) ilustrador(es); e ainda os que atribuem maior destaque aos pormenores, conferindo-lhes elevada importância para a compreensão do texto. Todos, porém, comungam da opinião de que a imagem auxilia amplamente a compreensão do texto, motivando a leitura, tornando-a mais interessante e mais prazerosa.

Sabe-se que a criança, ao entrar em contacto com as imagens, no esforço de compreensão, mobiliza diversas capacidades que se integram para a conquista do objetivo maior: a atribuição de sentidos, pautados em toda a sua experiência como leitora e sujeito, levando-a a aprender a pensar — elaborando hipóteses de sentido — memorizando, observando, analisando, construindo num importantíssimo plano de fruição (Bissoli & Chagas, 2012). A coleta de dados em campo e análises inferidas indicam que os nossos participantes confirmam reconhecer na leitura visual elevada importância para a compreensão dos textos. Os nossos registos indicam que estas atividades os tornaram mais despertos para a sinergia entre o texto escrito e ilustrações.

Através dos registros efetuados, e após a análise dos vários elementos recolhidos em campo, verificámos que este segundo olhar permitiu uma análise mais estruturada, refletora de maior criticidade. Todavia, esse olhar mais atento e desperto não ocorreu no primeiro momento: foi necessária uma segunda oportunidade. Nela, os participantes verificaram a necessidade de aprofundar as análises anteriormente efetuadas. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio — aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado (Ramos, 2011). Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará reflexões, e o mais produtivo provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar é, portanto, uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ramos, 2011, p. 34). Desse modo, confirmaram a habilidade e a sinergia que habitam nos álbuns — exímios na união entre a palavra verbal e a palavra imagem, ou múltiplas palavras, estando nelas incluída a do próprio leitor (Sipe, 1998) —, invocando que se conceda importância à análise das técnicas das linguagens gráficas e iconográficas (Bonardi, 2016). Verificaram, ainda, ou tomaram disso maior consciência, que os álbuns introduzem uma inovadora forma de leitura, próxima da realidade quotidiana: a arte de traduzir signos, cujo sentido só se encontra verdadeiramente quando enlaçamos todos os elementos. E nesses diferentes elementos, são diversas as possibilidades de leitura, de fruição, e de desenvolvimento da sensibilidade e do intelecto (Gois & Alencar, 2009).

Ainda de acordo com os autores supracitados, registaram que as imagens têm a potencialidade acrescida de serem mais rapidamente recebidas do que os textos escritos, porque possuem um maior valor de atenção, e a sua informação permanece durante mais tempo no cérebro, o que facilita o processo de construção de entendimento, sobretudo no cérebro das crianças, concluindo que, efetivamente, somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Memorizamos com mais facilidade palavras que designam objetos concretos do que palavras que designam conceitos abstratos (Gois & Alencar, 2009, p. 28). Fatores que facilitam o processo de leitura indeléveis da pré-leitura, processo pelo qual se atravessam as crianças mais pequenas, ou seja, o público-alvo dos álbuns de potencial receção leitora infantil, muito embora, e cada vez mais, jovens e adultos apreciem também este tipo livros.

Na educação para os valores inclusivos, a imagem sugere a atitude, sendo mais facilmente apreendida a mensagem que se pretende transmitir, apelando para a evocação dos sentidos e das emoções. E, tal como acontece em leitores mais jovens e menos hábeis, também nestes estudantes as imagens despertaram perguntas convertendo-se em pontos de partida para novas leituras: «pensar é o maior espetáculo da existência humana» (Cury, 2019, p. 27).

Com base nas análises realizadas pelos nossos participantes, fruto de discussão entre pares, nosso objeto de observação em campo e recolha de dados, os resultados obtidos indicam-nos que a esmagadora maioria reconhece a pertinência dos temas abordados pelos álbuns. Opiniões diversas, mas análogas entre si, consideram que os álbuns são a arte capaz de transformar curtas frases em grandes mensagens. Alguns exemplos: «[...] consideramos este álbum importante para que as crianças comecem, desde cedo, a compreender aquilo que estão a sentir e a forma de como o devem transmitir, ajudando-as a reagir assertivamente a diversas situações»; «O texto, apesar de simples, expõe claramente diversas ações de bondade que cada um de nós pode praticar. O autor reforça a ideia de que ser-se bondoso é algo que deveria ser praticado com mais frequência, quer em relação aos outros, quer connosco próprios»; «[...] O álbum aborda o facto de ser importante expressar as nossas emoções e sentimentos e, neste seguimento, reforça a ideia de que dizer “não” também é importante. O álbum promove a autoaceitação e a importância da interajuda»; «O livro é importante, pois demonstra que se fizeres o bem, a bondade cresce. Se aceitares o outro como ele é, mais facilmente serás também tu aceite pelos outros»; «Este é um livro bastante interessante porque tenta normalizar situações que a sociedade tende a reprimir ou a julgar»; «Este álbum aborda um tema muito pertinente: em algum momento das suas vidas, as crianças sentem-se sós e diferentes dos seus pares. A mensagem do autor é a de lhes transmitir que não estão sós e que há sempre quem se sinta como nós»; «Concluimos que a mensagem que o autor quer transmitir é bem explícita: dá vários exemplos de como podemos ser pessoas empáticas, experienciando-se a alegria que gera tais práticas»; «Este é um bom livro para transmitir valores. Além da mensagem central, que é a aceitação das diferenças, permite abordar vários temas como o respeito e a solidariedade»; «Identificamo-nos com o texto. De algum

modo, todos nós já experienciámos a incompreensão e rejeição dos outros»; «Este álbum fez-nos pensar sobre a importância dos pequenos gestos.»

Num dos tópicos anteriores, foi já facultado ao leitor aquilo que entendemos por uma cultura de pares. Não obstante, e como vimos, apesar da interdependência existente, no conceito de educação para os valores está o cânone desse processo, realizando-se em todos os momentos e dimensões das nossas vidas. Por tal facto, a sua promoção em ambientes educativos deve permear o *currículum*, assim como todas as interações estabelecidas e nas relações desta com a família e a sociedade. Falar-se de educação inclusiva é falar-se de valores e, conseqüentemente, falar-se de ética — conjunto de regras de conduta de um indivíduo ou de um grupo. É sobretudo falar-se de valores coletivos, sociais e culturais, que foram construídos e sedimentados por sucessivas gerações. É falar dos valores centrais que enquadram a vida coletiva dos indivíduos e que norteiam as relações entre as pessoas, sendo a empatia reconhecida pelos nossos participantes como a base de todos os outros valores. Os nossos registos indicam que, sobre a mensagem que os álbuns pretendem transmitir, a palavra «empatia» surge significativa e expressivamente nas reflexões críticas elaboradas pelos nossos participantes, por vezes referida de forma direta; outras, com recurso a termos semânticos similares — «compreender aquilo que o outro sente»; «colocar-se no lugar do outro» —, a sua conceitualização aparece vinculada às opiniões apresentadas.

Pelos nossos participantes, promoverem-se hábitos de leitura é reconhecido como janelas de oportunidade para a expansão da educação inclusiva. É proporcionar-se o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas complexas, necessárias ao acesso de saberes que fazem parte da cultura humana. Reconhecem que os álbuns podem permitir construir e ampliar o conhecimento do mundo que rodeia a criança pré-leitora. Os dados recolhidos em campo indicam, ainda, que reconhecem que é também, e sobretudo, criar-se oportunidades de diálogo com a nossa própria identidade e consciência: o ato de leitura pressupõe a ativação do imaginário, do pensamento crítico, da emoção e de desdobramento da informação. E sobre isso, concluíram que, para se formar leitores, não basta ensinar a ler; é necessário o estabelecimento de um forte empenho da parte dos educadores e professores, o que requer que todos os intervenientes no processo de aqui-

sição de leitura compreendam que, mais do que uma atividade cognitiva de alfabetização, a leitura cria aptidões intelectuais que dialogam com o imaginário, a consciência individual e as emoções. Conclui-se ainda que, nesse processo, o papel do mediador de leitura é de extrema importância. A participação e compreensão do significado do texto da criança pré-leitora deriva, precisamente, do diálogo produtivo entre os elementos iconográficos, sendo a mediação de um leitor mais hábil — ajudando a criança a descobrir as relações subjacentes entre as imagens, os eventos que ocorrem na passagem de uma página para a outra e o significado implícito na seleção de cor, perspectiva, moldura e composição que dão sentido ao álbum — fundamental para que possa criar inferências semânticas que serão confirmadas ou reajustadas (Ramos & Ramos, 2011). Os dados recolhidos em campo indicam que este foi um aspeto bastante discutido entre pares, verificando-se que, no primeiro olhar, nem todos estavam devidamente esclarecidos e/ou sensibilizados em relação a isso.

Os álbuns de potencial recepção leitora infantil são uma importante vertente da literatura para a infância que, na sua génese, têm o propósito de promover nas crianças práticas e hábitos humanizadores, auxiliando-as no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. «A empatia nasce da autoconsciência; quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros» (Goleman, 2012, p. 109). Porém, e não obstante, implicam, sobretudo no processo de mediação de leitura, que se adotem atitudes edificadoras capazes de estabelecer pontes que conduzam a criança ao âmago de si mesma, visitando, confrontando, (des)construindo as suas próprias emoções, auxiliando-as na autoaceitação e sensibilizando-as para a adoção de atitudes empáticas — a conjugação emocional do verbo sentir. Estas foram as conclusões gerais feitas pelos nossos participantes.

Conclusões

Através deste artigo, que dá a conhecer ao leitor os objetivos de pesquisa e as análises inferidas dos dados recolhidos em campo, onde as conclusões se afirmam, resta-nos reforçar a ideia de que, para a construção de

um ideal de convivência mais harmoniosa da humanidade, terá de imperar uma maior incidência educacional, sobretudo no estabelecimento de estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem, capazes de atenuar atitudes de segregação e de acentuar outras mais empáticas entre pares: a efetivação de uma educação para a inclusão e a tolerância. É que estes estudantes de hoje serão os futuros educadores e professores de amanhã.

Este estudo demonstra ser necessário dedicarem-se momentos específicos a análises textuais, para que olhares mais atentos e despertos possam emergir sobre as diferentes linguagens que operam em simultâneo nos álbuns de potencial recepção leitora infantil, sensibilizando ainda para a importância que assume o processo de mediação de leitura.

Não obstante, concluímos ainda que estes estudantes concebem os álbuns de potencial recepção leitora infantil como importantes instrumentos de trabalho, nomeadamente, não só no auxílio de uma educação inclusiva, como também para a sensibilização da necessidade de uma transversalidade educativa necessária para a edificação de uma cultura de paz universal.

Referências bibliográficas

- GOLEMAN, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Maia: Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- GUTERRES, A. (2019). Em dia internacional, ONU ressalta que educação é essencial para combater intolerância e discurso de ódio. Nações Unidas, Brasil, 1.
- HOROWITZ, F. D., DARLING-HAMMOND, L., & BRANSFORD, J. (2019). Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. In: DARLING-HAMMOND & BRANSFORD, J., *Preparando os Professores Para Um Mundo em Transformação* (pp. 75–107). Porto Alegre: Penso.
- MARQUES, I. R., THEREZA, T. A., ADRIENE, M. É., & COSTA, H. A. (junho-julho de 2019). Ambiente Escolar e Segregação Social. *14.º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias* (pp. 4176–4190).
- MESQUITA, E., & ROLDÃO, M. D. (2017). *Formação Inicial de Professores — A Supervisão Pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

- MORAIS, R. D. (2007). *Evoluções e Revoluções da Ciência Atual*. São Paulo: Alínea.
- MOREIRA, H., & CALEFFE, L. G. (2008). *Metodologia da Pesquisa para o Professor*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- PARR, T. (2019a). *Não Faz Mal Ser Diferente*. Lisboa: Zero a Oito.
- _____. (2019b). *O Livro da Bondade*. Lisboa: Zero a Oito.
- PATRÍCIO, M. F. (1997) (org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- ROSA BUXARRAIS, M. (2009). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores: Propuesta y Materiales*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- SENNETTE, R. (2006). *La Corrosión del Carácter: Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SIPE, L. (1998). How Picture Books Work: a Semiotically Framed of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29, pp. 97–108.
- SOUSA, A. B. (2001). *Educação em Valores. Na Pré-escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- TECKENTRUP, B. (2019). *A Bondade Cresce*. Lisboa: Edicare.
- WALDEN, L. (2016). *Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça*. [Ilustração de Richard Jones.] Lisboa: Edicare.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Artmed.

AS MATERIALIDADES DA LITERATURA COMO FATOR DE INCLUSÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Rita Cordeiro

Ministério da Educação (Portugal)

Patrícia de Almeida

Ministério da Educação (Portugal) e Universidade de Coimbra (Portugal)

Resumo: A escola constitui um espaço fundamental no acesso à leitura e à escrita. Reconhecida a importância da literatura, destaca-se o seu valor junto de alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem para promover o acesso e a participação em contextos inclusivos. A biblioteca escolar contribui para fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles contactem com o livro, aprendam a ler e adquiram o gosto pela leitura, em especial a literária.

Neste enquadramento, surge um projeto dirigido aos alunos detentores de um programa educativo individual, aos quais se proporciona diferentes formas de acesso à literatura, em formatos diferenciados e em suportes adaptados às suas características e necessidades. Este trabalho relata algumas experiências realizadas com alunos abrangidos por medidas seletivas e direcionado às materialidades da literatura. Os resultados mostram que o projeto contribuiu para a promoção da leitura literária, para a consolidação dos hábitos leitores, para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Da mesma forma, a participação de todos os alunos e a divulgação do produto (materialidades) à comunidade educativa contribuíram para uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Literatura; Inclusão; Necessidades Educativas; Biblioteca Escolar.

Abstract: School is a major place of access to reading and writing activities. Well-known the importance of literature, its value stands out among students who need measures to support learning, to promote access and participation in inclusive educational contexts. The school library contributes to providing students with the necessary tools for contact with books, to learn to read and to acquire a taste for reading, especially literary texts.

In this context, we present a project aimed at students with an individual educational program, provided with different forms of access to literature, in distinct formats and supports adapted to their characteristics and needs. This paper reports some educational experiences for students covered by selective measures and directed to the materialities of literature. The results show that the project contributed to the promotion of literary reading, to the consolidation of reading habits, and to the learning of curricular contents. Likewise, the participation of all students and the spreading of the product (materialities) to the educational community contributed to a more inclusive education.

Keywords: Literature; Inclusion; Educational Needs; School Library.

Introdução

A criação de hábitos de leitura constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento de competências conducentes à aprendizagem dos alunos e à compreensão do mundo que os rodeia. Apesar de se afigurar uma tarefa complexa, a formação de leitores mostra-se essencial e um meio de acesso à informação e, por sua vez, ao conhecimento.

A promoção e a consolidação de leituras desenvolvem-se num processo gradual, crescente e silenciosamente envolvente, onde a mais pequena ação terá as suas consequências (Silveira, 2013). Nesta perspetiva, a escola constitui um espaço crucial no acesso à leitura e à escrita, assumindo-se como um local privilegiado para que as crianças e os jovens se encontrem com a aprendizagem e o prazer da leitura. Desta feita, a escola é a institui-

ção que poderá agir e trabalhar com os não leitores como nenhuma outra (Poslaniec, 2006).

A leitura revela-se um processo interativo e que pressupõe a (re)construção pessoal de significados do texto (Sim-Sim, 2007). No que toca especificamente à leitura literária, destaca-se a capacidade de atrair os leitores, envolvendo-os emotivamente no imaginário das histórias, impulsionando o seu diálogo com as personagens e com as suas aventuras (Prole, 2008). Nesta linha, a literatura assume-se como um meio propício para potencializar a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, desenvolver a compreensão textual, em articulação com o currículo escolar e com o mundo.

Reconhecendo a importância da literatura de uma forma generalizada, destaca-se o seu papel junto de alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem para promover o acesso e a participação em contextos inclusivos. Neste enquadramento, relatam-se algumas experiências desenvolvidas num projeto escolar, financiado pela Rede de Bibliotecas Escolares e pelo Plano Nacional de Leitura — «Todos Juntos Podemos Ler» (RBE, 2014) — em articulação com a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, organismos do Ministério da Educação de Portugal. Trata-se de um projeto realizado com alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais, através de um trabalho direcionado às materialidades da literatura numa biblioteca escolar. Considera-se pertinente esta partilha, uma vez que o projeto ou as atividades poderão ser replicados em outras instituições educativas.

O trabalho realizado foi apresentado numa comunicação oral, no decorrer da VI Conferência Internacional para a Inclusão, organizada pelo Instituto Politécnico de Leiria, efetivando-se a devida ampliação do resumo publicado (Cordeiro & Almeida, 2020).

A literatura na educação inclusiva

Para se concretizar uma educação inclusiva, e como comprova a literatura da área, é fundamental que as estratégias de intervenção e as atividades pedagógicas planeadas sejam diferenciadas (Ferreira, 2017). No mesmo

sentido, facilitar e promover a inclusão das crianças e dos jovens nas atividades pedagógicas é proporcionar-lhes momentos ricos de aprendizagem e cooperação com os seus pares (Kron, Serrano, & Afonso, 2014). Realça-se, ainda, que a educação inclusiva promove, também nos demais alunos, o desenvolvimento de atitudes e de valores positivos em face da diferença e da diversidade, favorecendo a cooperação e criando impacto na formação e no desenvolvimento pessoal (Rea, 1997, citado por Rodrigues, 2012).

A criação de recursos educativos adequados, para os alunos com medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem [enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (*Diário da República*, n.º 129/2018 — Série I)], tem sido uma preocupação tanto dos professores como de outros profissionais da educação, que promovem uma abordagem multinível no acesso ao currículo. Neste sentido, a utilização de recursos tecnológicos constitui um meio para diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, utilizam-se estes recursos para despertar o interesse nos alunos e para promover a leitura, uma vez que estes fazem parte da sua vida quotidiana e proporcionam-lhes experiências motivadoras. Desta forma, mostra-se conveniente uma utilização que apele às suas potencialidades educativas (Li, Mok, Chen, & Chu, 2018; Ramos-Navas-Parejo, Cáceres-Reche, Soler-Costa, & Marín-Marín, 2020).

A finalidade é diversificar as estratégias em ambientes físicos e virtuais, de modo a maximizar o envolvimento de todos os alunos em condições de igualdade. Desta forma, poder-se-á dar resposta ao 4.º objetivo da UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), essencial para atingir os demais, da agenda do Desenvolvimento Sustentável até 2030, o qual pretende garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, bem como promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida. No Manual UNESCO (2019), destaca-se a necessidade de envolver ativamente os estudantes. Já em Salamanca, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, se propõe uma perspetiva totalmente inclusiva:

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos;

além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças [...] (UNESCO, 1994, IX).

Para a educação inclusiva mostram-se necessárias medidas educativas adequadas, bem como estratégias de intervenção e atividades pedagógicas diferenciadas (Ferreira, 2017), de modo a satisfazer as necessidades individuais de cada criança, para que cada uma aprenda ao seu ritmo. Neste caminho, as limitações sentidas devem superar-se com a procura de soluções que permitam enfrentar os desafios educativos. Desta forma, é na diversidade que se constrói um espaço onde cada aluno se integra e se sente parte de um todo.

No entanto, o desenvolvimento das competências leitoras acarreta constantes desafios para a escola, tanto a nível curricular como a nível da biblioteca escolar (BE), tendo esta valência a missão de promover as distintas literacias e de apoiar a lecionação do currículo disciplinar. Mais do que as coleções bibliográficas, a tecnologia, o edifício, são as suas ações e evidências que mostram que a biblioteca faz, de facto, diferença na aprendizagem do aluno. Esta valência educativa contribui significativamente para o «desenvolvimento da compreensão humana, da produção de sentido e da construção de conhecimento. A biblioteca escolar deve direccionar-se para a capacitação, a conectividade, a participação, a interatividade e o seu resultado/produto final é a construção de conhecimento» (Todd, 2011, p. 2).

É nesta senda que, como estrutura impulsionadora de princípios inclusivos e de equidade no sistema educativo, a biblioteca escolar contribui também para fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles contactem frequentemente com o livro, aprendam a ler e adquiram o gosto pela leitura, em especial a literária. Por conseguinte, a mediação da leitura será

entendida como um importante processo de inclusão [...] e, embora toda a sociedade possa participar no processo, as bibliotecas e os bibliotecários têm a obrigação de oferecer um serviço especializado de mediação da leitura [...], o qual facilita e promove a leitura, colaborando na construção das competências leitoras e no desenvolvimento da cidadania (Almeida, 2019, pp. 841–842).

E para que esta mediação se revele eficaz, é necessário que ocorra um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, nomeadamente entre o professor da área curricular, o professor de Educação Especial e o professor bibliotecário. Esta preparação conjunta facilita a seleção e a implementação das estratégias educativas. Troller e Finatto lembram que, durante a preparação da mediação leitora, deve ter-se em conta atividades de motivação e de extrapolação: «As primeiras têm o intuito de preparar os estudantes para a leitura daquela obra, se certificar de que todos saibam o significado de algum termo ou expressão [...] Já a extrapolação busca que os estudantes ultrapassem o texto no sentido de que possam relacioná-lo com algo do seu dia a dia» (Troller & Finatto, 2019, p. 85).

Desta forma, e não sendo consideradas pelos alunos como imposições curriculares, as atividades de leitura na biblioteca proporcionam-lhes momentos lúdicos de aprendizagem e pedagogicamente motivadores. Isto consegue-se através da interação dos alunos com as histórias, realizando exercícios e tarefas que os desafiam e que os envolvem emocionalmente (Araújo, 2016). Assim, mesmo inconscientemente ou de forma lúdica, os alunos vão descobrindo o prazer de ler e vão realizando aprendizagens significativas. Neste processo, deve atender-se ao facto de que se tem como prioridade que «as atividades desenvolvidas tenham significado quando recebidas pelos sentidos (perceção), permitindo ao grupo-alvo antecipar o que se sucederá (previsão) ou sentir motivação para continuar na aventura leitora» (Silveira, 2014, p. 8).

Por conseguinte, mostra-se importante conceber a literatura no espaço educativo como um acontecimento, bem como mediar o texto literário na forma de um encontro sensível. Isto justifica-se, uma vez que «pensar a leitura como acontecimento é um convite para entendermos sua força de afetamento, sua interferência na subjetividade do leitor, o processo de movência iniciado quando o leitor estabelece uma relação de fruição com o texto» (Neitzel, Cruz, & Weiss, 2017, p. 125).

A biblioteca escolar promove, então, o contacto com a literatura e as aprendizagens inerentes à leitura literária para todos os alunos, através de serviços geradores de práticas inclusivas. A biblioteca deverá, por isso, proporcionar reais oportunidades de leitura literária para todos os alunos, garantindo, deste modo, a igualdade de oportunidades (Pires, 2017). A todos, inclusive aos

alunos detentores de um programa educativo individual, a biblioteca deverá proporcionar distintas formas de acesso à literatura, especificamente em formatos diferenciados e em suportes adaptados às suas características e às suas necessidades. Neste contexto, a literatura deverá trabalhar-se através de recursos e de materiais pedagógicos concretos, em particular aqueles que apelem às capacidades sensoriais, intelectuais, físicas e emocionais destes alunos. Estas materialidades poderão, portanto, constituir uma porta para a inclusão e para a compreensão mais eficaz e mais profunda dos saberes literários.

Objetivos

Como objetivos deste trabalho, propõe-se demonstrar como as materialidades podem tornar a literatura mais acessível, nomeadamente aos alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem, e atestar como é possível trabalhar as distintas tipologias do texto literário, proporcionando uma maior igualdade de oportunidades entre todos os alunos.

Procedimentos do projeto

Contextualização

O projeto desenvolveu-se nos anos letivos: 2017–2018, 2018–2019 e 2019–2020, numa escola de ensino básico. Nele participaram alunos dos 2.º e 3.º ciclos que beneficiavam de medidas seletivas e adicionais nos seus programas educativos individuais e que apresentavam problemas na aprendizagem e na aplicação de conhecimentos, na compreensão da leitura, na comunicação e/ou na mobilidade, associados a limitações em algumas funções corporais.

A articulação entre o professor bibliotecário, os professores de Educação Especial e os professores das áreas disciplinares mostrou-se imprescindível, desde a conceção e planificação do projeto à seleção dos recursos, bem como à realização e avaliação das atividades. Através da colaboração dos vários agentes educativos, foi possível proporcionar aos alunos um trabalho

integrado e intencional das obras e dos conteúdos literários, uma vez que este seria divulgado a toda a comunidade educativa.

Operacionalização

Paralelamente ao trabalho pedagógico na sala de aula e no centro de apoio à aprendizagem, foram estipulados 90 minutos semanais para a realização deste projeto na biblioteca escolar, onde foram exploradas várias obras literárias do modo narrativo, lírico e dramático.

Colaborativamente, foram determinados pelos agentes educativos:

- Obras literárias trabalhadas:

Amigo?, de Charlotte Gastaut;

Orelhas de Borboleta, de Luísa Aguilar;

A Árvore Generosa, de Shel Silverstein;

Corre, Corre, Cabacinha, de Alice Vieira;

A que sabe a Lua?, de Michael Grejniec;

Alfredo, os teus dentes metem medo, de Tânia Bailão;

Aquarela, de Toquinho e Vinícios de Moraes;

Leandro, Rei da Helíria, de Alice Vieira;

O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado;

- Objetivos específicos (em função da obra literária/currículo; paralelamente, foram trabalhadas as emoções e desenvolvidos os domínios sensoriais, como a audição, a visão e a motricidade fina);
- Exercícios pedagógicos (em função da obra literária/currículo, para treino funcional da oralidade, da interpretação de texto e imagem e da expressão escrita);
- Materialidades (livros multissensoriais com legendas em pictogramas-SPC, desenhos, *puzzles*, fantoches e teatro de sombras, gravações audiovisuais e painéis);
- Agentes educativos envolvidos em cada atividade (professores, terapeutas, auxiliares de ação educativa e equipa da saúde escolar);
- Recursos materiais (música, *tablet* e livro de realidade aumentada, ferramentas digitais *PowerPoint*, Grid 2, Araword, Photo Story 3, tintas, algodão, tecidos, papel, cartão, cartolina, Legos, plasticina, arroz, fio dentário, lápis de cor, marcadores, entre outros); e

- Instrumentos de avaliação (observação direta, registos em grelhas de observação, pequenos questionários aos alunos e avaliação SWOT do projeto pelos professores).

Resultados

Resultaram do projeto materialidades em diversos formatos e em diferentes materiais, representantes de uma aprendizagem pelos sentidos (cor, movimento, toque, textura,...), que a seguir se elencam.

Em suporte de papel, realizaram-se registos no documento *Viagens na Leitura*, das obras literárias lidas/ouvidas: título, autor, editora, uma frase preferida e ilustração (Figura 1).

Figura 1. Viagens na leitura



Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta dezoito fichas, com texto e registo gráfico, realizadas pelos alunos.]

Trabalhadas algumas temáticas e matérias da literatura (ação, tempo espaço, personagens e narrador), foram desenvolvidas competências relativas à interpretação do texto, ao funcionamento da língua (classes de palavras), à expressão escrita (estruturas textuais), ao reconto, à reescrita e à resolução de problemas, associadas também à matemática funcional. O principal recurso foram fichas de trabalho (Figuras 2 e 3).

Figuras 2 e 3. Fichas de trabalho

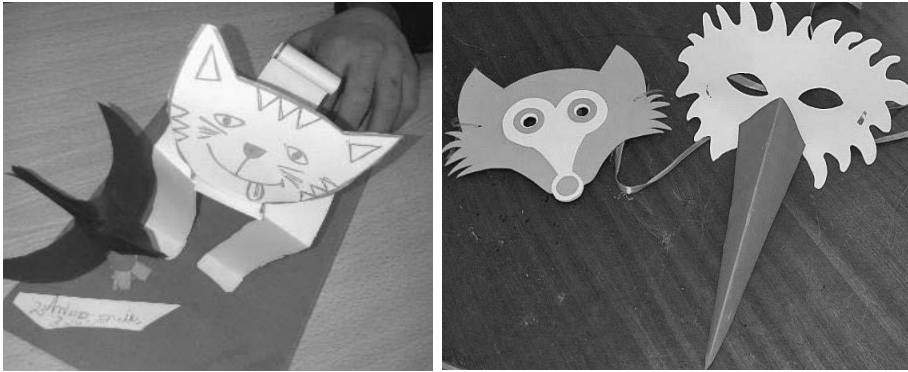


Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

[*Descrição das imagens:* As fotografias apresentam um momento de realização de fichas de trabalho pelos alunos (com ilustração e labirinto) e quatro fichas de trabalho resolvidas (com registo gráfico e palavras cruzadas).]

Construíram-se personagens e cenários em relevo (Figuras 4 e 5) com vista à recriação e ao reconto das histórias, proporcionando aos alunos uma interação com as personagens. Desta forma, esta afinidade/interação facilitou a expressão de ideias e de sentimentos provocados pela leitura do texto literário, assim como a reflexão sobre situações do quotidiano e da vida escolar.

Figuras 4 e 5. Personagens em relevo

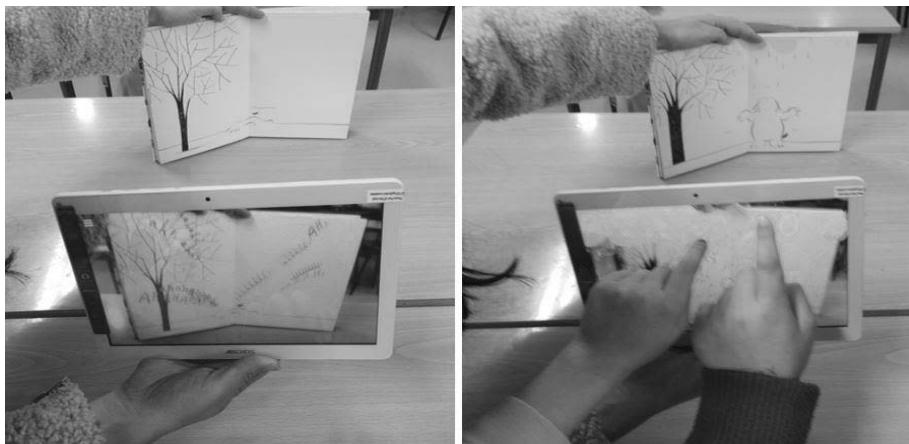


Fonte: Arquivo das Autoras, 2019.

[*Descrição das imagens:* As fotografias apresentam duas modalidades de materialidade realizadas pelos alunos, a saber, ilustração em 3D (gato e andorinha) e máscaras de animais.]

Paralelamente, o suporte digital proporcionou aprendizagens na alfabetização digital, através de programas específicos. Algumas obras foram apresentadas em realidade aumentada, por meio de *tablets*, com a aplicação «Histórias animadas» (Figuras 6 e 7). Os alunos puderam interagir com a história, vivenciando momentos de surpresa através de aspetos sensoriais (som, movimento e cor).

Figuras 6 e 7. História interativa



Fonte: Arquivo das Autoras, 2020.

[*Descrição das imagens:* As fotografias apresentam um dos momentos de leitura em realidade aumentada, com *tablet* e livro destacados pela professora bibliotecária, e um dos momentos de interatividade, com dois alunos.]

Foram ainda criadas adaptações de algumas obras, utilizando diferentes ferramentas digitais. Na Figura 8, observa-se um exemplo de um produto da adaptação de uma obra literária, com recurso às potencialidades do *PowerPoint*, *Grid 2* e *Araword*. Após atividades de leitura e reconto, de debate sobre as mensagens veiculadas e de ilustração dos momentos da história, foi criado um vídeo com legendas em pictogramas-SPC.

Figura 8. Adaptação em vídeo



Fonte: Arquivo das Autoras, 2018.

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta um *slide* do vídeo realizado, representativo da árvore e da personagem da história.]

Também a ferramenta digital Photo Story 3 permitiu a recriação das histórias em vídeo, usando as ilustrações feitas pelos alunos como imagens sequenciais da história e com a gravação das suas vozes. É relevante referir o facto de os alunos quererem repetir as gravações quando lhes parecia que não estava em conformidade com o desejado. Salienta-se, ainda, que as adaptações das obras em vídeo foram apresentadas às suas turmas (Figura 9), tendo os alunos participantes neste projeto explicado todo o processo de criação.

Figura 9. Apresentação às turmas



Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

[*Descrição da imagem:* A fotografia destaca um dos momentos da apresentação do vídeo às turmas, na biblioteca escolar.]

Em suportes multissensoriais foram adaptadas algumas obras, utilizando-se materiais concretos e diferenciados para construir interpretações a três dimensões. No exemplo apresentado na Figura 10, e com recurso a tecidos, lãs, cartão, marcadores e outros, recriou-se uma parte da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar. Este trabalho serviu de mote à realização de um debate com reflexão sobre a temática do respeito pelas diferenças ou particularidades de cada um, seguido de escrita de mensagens para sensibilização da comunidade escolar.

Figura 10. Recursos de apoio ao debate

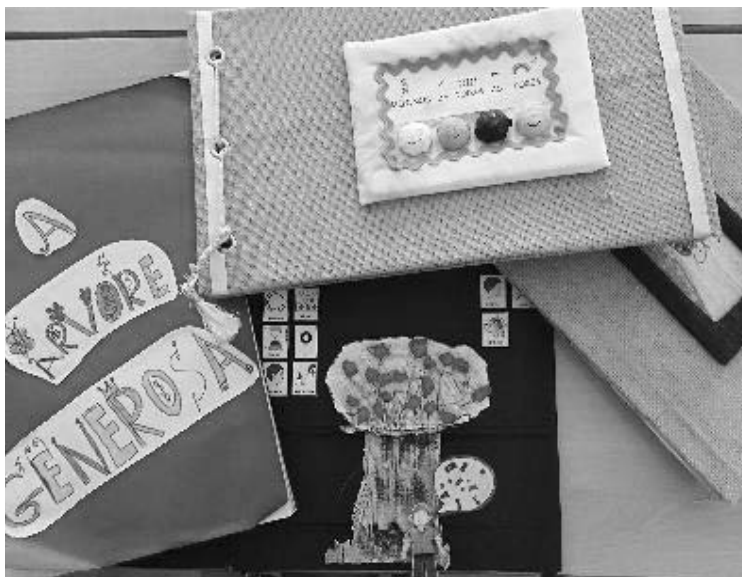


Fonte: Arquivo das autoras, 2018

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta o mural (em *placard*) da atividade, com boneco e mensagens escritas em papéis recortados em forma de borboleta.]

Produziram-se ainda livros multissensoriais (Figura 11), com a adaptação das obras literárias trabalhadas, com recurso a materiais variados, que se tentaram diversificar, especialmente no que toca à textura: papel de veludo, cartolina, sarapilheira, palitos, entre outros. Especificamente, procurou-se o estímulo dos distintos domínios sensoriais, em particular a visão, o tato, bem como desenvolver capacidades no âmbito da motricidade fina.

Figura 11. Adaptações multissensoriais



Fonte: Arquivo das autoras, 2019

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta quatro livros multissensoriais, realizados com a colaboração dos alunos, que constam do fundo bibliográfico da biblioteca escolar.]

Também o teatro de sombras constituiu uma oportunidade para se materializarem personagens, espaços e tempos de decurso das ações de obras literárias, como se observa na Figura 12. Mais uma vez, as materialidades serviram de estímulo ao desenvolvimento dos domínios sensoriais, em particular a visão e a audição, assim como às capacidades intelectuais e emocionais destes alunos.

Figura 12. Teatro de sombras



Fonte: Arquivo das autoras, 2019

[*Descrição da imagem:* A fotografia apresenta um dos momentos do teatro de sombras, com cenário campestre, personagem e uma casa.]

Reforça-se que todos as materialidades se tornaram recursos pedagógicos concretos que apelaram ao desenvolvimento específico das capacidades sensoriais, intelectuais, físicas e emocionais dos alunos participantes. No geral, foram estimulados distintos domínios sensoriais, como a audição, visão, tato/motricidade fina. O produto (materialidade) de cada momento do projeto/obra literária em estudo foi compartilhado com a comunidade educativa, mediante a sua exposição nos espaços virtuais (blogue e página *web*) e em diversos espaços físicos da escola, com frequência na biblioteca escolar, onde se realizou maioritariamente este projeto e onde se efetuaram também as reuniões de trabalho.

Principais reflexões e considerações finais

Dos resultados obtidos, merecem destaque: a aprendizagem de conteúdos relativos ao texto literário; o envolvimento efetivo dos alunos em distintas

atividades de leitura (individualmente, a pares e coletivamente); a interpretação de imagens e a expressão de ideias e sentimentos provocados pela leitura dos textos literários; a utilização de diferentes materiais sensoriais para realização e expressão das experiências de leitura; as aprendizagens na alfabetização digital, através de ferramentas específicas e diferenciadas; a criação de recursos físicos e digitais para a produção colaborativa do reconto de histórias em distintos contextos educativos; a sensibilização para a defesa de valores humanos, para o respeito pelas diferenças e para a preservação do meio ambiente.

De uma forma geral, considera-se que o desenvolvimento deste projeto contribuiu para a promoção da leitura literária, para a consolidação dos hábitos leitores, para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Já a participação de todos os alunos e a divulgação do produto (materialidades) à comunidade educativa contribuíram para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Sempre que possível, foram aproveitados os contributos da era digital para tornar a biblioteca escolar mais inclusiva e foram criadas as condições físicas e emocionais para o uso e a frequência deste espaço por todos os alunos, de forma acessível, significativa e intencional. Destaca-se que os recursos em formatos alternativos se tornaram acessíveis a toda a comunidade, fomentando o gosto generalizado pelo livro e pela leitura, graças às materialidades que tornaram concreta a literatura.

Considera-se que o desenvolvimento deste projeto contribuiu para perspetivar o trabalho colaborativo da biblioteca em função da participação conjunta de todos os alunos, bem como para desenvolver competências ao nível da produção de recursos inclusivos e das práticas facilitadoras no acesso à informação e à leitura em contexto curricular. Em suma, desenvolveram-se comunidades de prática de leitura, mostrando que a educação inclusiva é um desafio que exige um compromisso de todos os envolvidos na educação. A inclusão em contexto escolar não é uma utopia, mas depende de um esforço coletivo (de professores e alunos) nas instituições de ensino.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, P. (2019). A mediação da leitura na produção científica portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 12(3), pp. 837–849. <http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/19972>.
- ARAÚJO, H. (2016). O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades. *Biblioteca RBE n.º 9*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1828/bibliotecarbe9.pdf>
- CODEIRO, R. & ALMEIDA, P. (2020). As materialidades da literatura como fator de inclusão na Biblioteca Escolar — relato de projeto. In FREIRE, C., MANGAS, C., & SOUSA, J. (Org.) *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão — 2020* (pp. 188–194). Leiria: Edição Politécnico de Leiria. <https://includit.iplleiria.pt/files/2020/11/INCLUDiT-Livro-de-resumos-2.pdf>.
- FERREIRA, B. (2017). *As Estratégias Mais Valorizadas pelos Educadores de Infância na Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Relatório de estágio.] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. <https://goo.gl/FAAWjK>.
- KRON, M.; SERRANO, A. M., & AFONSO, J. L. (2014). *Crescendo juntos. Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- LI, X., MOK, S. W., CHENG, Y. Y. J., & CHU, S. K. W. 2018. An examination of a gamified E-quizzsystem in fostering students' reading habit, interest and ability. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 55(1), pp. 290–299. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pra2.2018.14505501032>.
- NEITZEL, A. A., CRUZ, D. V. N., & WEISS, C. (2017). A leitura do literário como acontecimento. In NEITZEL, A. A., NEITZEL, A. A., CARVALHO, C., NHOQUE, J. R., FRANKLIN, K., URIARTE, M. Z., & MELLER, V. A. (org.) *Cultura, Escola e Educação Criadora: Diálogos sobre Experiências Estéticas na Educação*. (pp. 123–136). Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois por Quatro.
- PIRES, H. (2017). *O Contributo da Biblioteca Escolar para o Reforço da Escola Inclusiva*. Biblioteca Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1954&fileName=bibliotecarbe10.pdf>.
- POSLANIEC, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: Asa.
- PROLE, A. (2008). *Como Fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. Casa da Leitura. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf.

- PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. (2014). Projeto *Todos Juntos Podemos Ler*. Rede de Bibliotecas Escolares. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/251/todos_juntos_podemos_ler.pdf
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 129/2018. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- RAMOS-NAVAS-PAREJO, M., CÁCERES-RECHE, M. P., SOLER-COSTA, R., & MARÍN-MARÍN, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), pp. 240–261. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25730/20072>
- RODRIGUES, D. (2012). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- SILVEIRA, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. [s. l.]. Bloco Editora.
- (2014). O que falta na atual mediação da leitura? *Páginas a&b, Série 3*(1), pp. 03–13. <http://193.137.34.194/index.php/paginasaeb/article/view/594/565>
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.
- TODD, R. J. (2011). *O que Queremos para o Futuro das Bibliotecas Escolares?* Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- TROLLER, C. & FINATTO, M. M. (2019). Planejamento e mediação de leitura na biblioteca escolar: teoria e práticas. In PRADO, J. M. K. (org.). *Mediação da Leitura Literária em Bibliotecas* (pp. 79–94). Rio de Janeiro: Malê.
- UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- (2019). *Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação*. Brasília. <https://app.box.com/s/a9arn7vlzz7gol4lurh31y8yv4or1j0c>.

TRAVA-LÍNGUAS: UMA PONTE PARA REEDUCAÇÃO DA PESSOA COM DISLEXIA

Paula Cristina Ferreira

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. paula.ferreira@ipleiria.pt

Resumo: Pretende-se com este artigo apresentar os trava-línguas enquanto jogo verbal com valências a nível terapêutico, de intervenção e enquanto promotor de relações interpessoais salutaras para pessoas com dislexia.

Num contexto de reeducação de pessoas com dislexia, nomeadamente alunos do ensino básico, visamos pôr em evidência as potencialidades da consciência linguística, em particular a consciência fonológica, associada à cultura popular (oral), ou seja, valorizar a díade língua-cultura como promotora de competência comunicativa.

Apresentam-se três trava-línguas, enquanto recurso de apoio psicopedagógico para três semanas, por se entender que a articulação do trabalho linguístico com o conhecimento cultural é viável e que esta aliança promove não só a motivação intrínseca e o autoconceito da pessoa com dislexia, mas também o seu bem-estar social.

O trava-línguas deve ser um recurso pertencente ao início do plano de reeducação, para, à medida que a consciência fonológica do aluno se desenvolve, se aplicar com menos frequência. Também semanalmente são notórios os resultados, i.e., uma maior eficiência na discriminação e reconhecimento dos sons da língua.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Dislexia; Leitura; Reeducação; Trava-línguas.

Abstract: This article presents tongue twisters as verbal games with therapeutic and interventive valences as well as promoters of healthy interpersonal relationships for people with dyslexia.

In a re-education context of people with dyslexia, mainly basic education students, we aim to highlight the potentialities of linguistic awareness, namely phonological awareness, associated with popular (oral) culture, which means to value the language-culture dyad as a promoter of communicative competence.

In this work, we present some tongue twisters as a resource of psycho-pedagogical support, once it is already known that it is possible to articulate linguistic work with cultural knowledge. This alliance not only promotes the intrinsic motivation and self-concept of the dyslexic people but also their social welfare.

The tongue twister should be a resource belonging to the beginning of the reeducation plan, so that as the student's phonological awareness develops, then it will be applied less frequently. The results are also notorious weekly, i.e., greater efficiency in discriminating and recognizing the sounds of the language.

Keywords: Phonological awareness; Dyslexia; Reading; Re-education; Tongue twister.

Introdução

Os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, contemplados na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em 2015, e o recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, sobre inclusão, promovem a escola inclusiva, visando a igualdade de acesso e o sucesso educativo, a equidade, a não discriminação e as aprendizagens significativas e de qualidade para todos os alunos (IGEC, 2016).

O artigo n.º 3 do referido Decreto-Lei considera todos os princípios orientadores da educação inclusiva, no entanto, pretendemos dar particular importância ao princípio da educabilidade universal, que assume «a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo.» Deste modo, para que este princípio seja atingido é essencial que a educação inclusiva atue organizadamente, com métodos e processos com qualidade pedagógica, colaboração, regulari-

dade, projetos e exigência, pois só assim se conseguirá potenciar o sucesso educativo de todos. É neste contexto educativo, em que a pluralidade de capacidades para a aprendizagem é uma realidade, que surgem os alunos com dislexia.

Estes alunos manifestam genericamente interesse e motivação pela escola, mas têm dificuldade em atingir o desempenho e os resultados académicos desejados, devido ao facto de a habilidade da leitura, essencial a todo o processo de ensino-aprendizagem, estar comprometida. De acordo com a comunidade científica (Adams *et al.*, 2006; Yavas & Lamprecht, 2007; Ferreira, 2012; Dehaene, 2007; Sprenger-Charolles & Colé, 2006; Ferreira & Mangas, 2014), percebemos que a dislexia não impede a pessoa de ler nem impede o seu sucesso. Contudo, é importante que os diferentes intervenientes do processo educativo (escolas, professores, encarregados de educação e alunos) compreendam que a referenciação e a reeducação atempadas, a diferenciação pedagógica e o apoio especializado são a chave para a maioria das questões.

Na realidade, podemos afirmar que o tempo é essencial para que o sucesso e a recuperação aconteçam mais rapidamente.

Contextualização Teórica

Do som à palavra

O conceito de dislexia está longe de ser pacífico e de estar estabilizado. Nesse sentido, adotamos para este artigo uma das definições mais consensuais e aceites pela comunidade científica, apresentada pela Associação Internacional de Dislexia, desde 2002:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading compre-

hension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge [In: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> — consultado em 8 julho de 2018.)

Esta definição convoca duas dimensões-chave:

- a) a importância da consciência fonológica para uma pessoa disléxica associada à inibição da decifração e da compreensão da leitura;
- b) e a necessidade de reeducação, com vista à promoção das competências de leitura, da literacia e do sucesso académico e social.

A consciência fonológica constitui um instrumento eficaz à aprendizagem da leitura e da escrita (Ferreira, 2012; Freitas *et al.*, 2007; Freitas *et al.*, 2012; Oliveira, 2013; Severino & Rombert, 2013) de qualquer criança, disléxica ou não, o que significa que, nas diferentes etapas da aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de desenvolvimento, na educação pré-escolar, devem ser implementadas atividades e jogos de linguagem diversos. Mas o trabalho sobre a consciência do som não se esgota na infância, com as canções, as lengalengas, os trava-línguas, os jogos verbais, pois todo o ensino básico e o secundário a podem promover (Freitas *et al.*, 2012 e Freitas & Santos, 2001). Vejamos sucintamente: no primeiro e segundo ciclos, pode ser exercitada a distinção som/letra, podem ser feitos ditados; no terceiro ciclo do ensino básico e do secundário devem ser treinados o ponto e o modo de articulação, os processos fonológicos e as sílabas métricas.

De facto, junto das crianças, o jogo verbal promove a dicção (articulação e pronúncia de palavras), melhora o vocabulário, a memória e a sensibilidade à diversidade linguística e constitui uma enorme mais-valia no que diz respeito à frequência e à qualidade das interações e relações interpessoais. Efetivamente, serve para a construção de sentidos e de conhecimento (Dias, 2014; Guimarães, 2017).

No sentido de tornar a criança mais eficaz do ponto de vista oral, enquanto requisito para a linguagem escrita, Rombert (2013, p. 231) sugere que se desenvolvam junto dos sujeitos «as rimas, ritmos (repetição de batimentos num tambor), músicas, lengalengas, poesias, adivinhas ou trava-línguas», pois efetivam diferentes dimensões da consciência do som e da sua articulação, estimulando, junto da criança com dificuldades de linguagem, uma

maior consciência e competência da constituição da sílaba, do fonema, da palavra e da palavra na frase, ou seja, da comunicação verbal.

Claramente, a consciência fonológica pode ser exercitada sob a forma de jogo e desde a mais tenra idade, em contexto familiar ou na educação pré-escolar.

O jogo (des)trava a língua e a cultura

A ludicidade tem valências a vários níveis: cognitivo, emocional, psicomotor, social, entre outros. Por norma, qualquer sujeito, perante o jogo, desenvolve competências e habilidades. Na realidade, o jogo tem uma função lúdica, predominantemente interativa, mas também tem uma função educativa (Ferreira, 2013) e constitui uma estratégia pedagógico-didática motivante e estimulante (Pereira, 2015; Silva, 2017).

Os jogos de linguagem são formas lúdicas com fins terapêuticos que, em contexto de apoio psicopedagógico ou apoio especializado a crianças e jovens com dislexia, se mostram bastante profícuos. Considerando esta perturbação da linguagem em particular, o jogo linguístico poderá ser rentabilizado e ter uma dupla dimensão: reeducar o uso da linguagem, mas também constituir um material culturalmente útil. É evidente que todas as línguas, ricas e plurais, são um veículo de criação e de disseminação de cultura, da mesma forma que todas as culturas refletem e influenciam uma dada língua natural, o que significa que existe uma determinada implicação e interdependência de elementos (Ramon, 2017). De modo sintético, a língua serve a cultura de determinado país ou comunidade, assim como a língua é cultura.

Desta forma, ao jogar e ao desenvolver o seu reportório linguístico-cultural, o sujeito sente-se, provavelmente, mais integrado na sociedade, porque a percebe e com ela consegue interagir, relacionar-se. São experiências de comunicação (Silva, 2017) valerosas que dotam o sujeito com dislexia de mais habilidades linguísticas e comunicativas e também de mais competências sociais, que são aprimoradas, pois do ponto de vista dos afetos e das emoções, não raramente as pessoas com dislexia sentem baixa autoestima, baixa autoconfiança, pouca motivação para ultrapassar os seus obstáculos relacionados com a leitura e rumar em direção ao sucesso.

Assim, os programas de reeducação e intervenção devem incidir também sobre este aspeto, pois a competência sociolinguística possibilitará o acesso ao conhecimento e à comunicação intercultural. Efetivamente, as práticas com dimensão social, integradoras, são de extrema importância para os indivíduos fragilizados pelas dificuldades do quotidiano, ou seja, deve ponderar-se a edificação do binómio língua-cultura, visto que, tal como Ramon (2017, p. 30) afirma, a «componente cultural é tão fundamental para o aprimoramento da competência comunicativa como a componente linguística.»

Pelo exposto, entendemos como pertinente e proveitoso o uso dos textos tradicionais orais, em particular os trava-línguas. Os trava-línguas são textos que pertencem à sabedoria popular, muitos transmitidos por via oral, e têm uma surpreendente função social, pois aproximam gerações e estreitam relações interpessoais, o que nos deixa convictos, neste contexto, de que poderão ser não só promotores de competências fonológicas, mas também de inclusão social. Poderão mesmo ser o catalisador de aprendizagens significativas para a *praxis* social.

Inúmeros são os autores que se centraram em programas de reforço ou intervenção junto de alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, a saber: Sánchez & Gordillo (2006); Jardini (2006); Silva & Capellini (2015); e também o Ministério da Educação, através das autoras Silva *et al.* (2016), que na obra *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* defendem a promoção da consciência linguística com vista à competência comunicativa, e onde a relação recíproca e interativa entre a consciência fonológica (fonémica, silábica, intrassilábica e da palavra) e a aprendizagem da leitura devem ser objeto de exercício no contexto da educação pré-escolar e subsequentes (Freitas *et al.*, 2012).

Os trava-línguas, pela sua constituição fonológica, possibilitam ao aprendente uma consciência do ponto e do modo de articulação dos sons da fala, o que facilitará às crianças com dislexia, e às crianças em geral, a posterior conversão fonema-grafema aquando da aprendizagem da leitura e da escrita em contexto formal de alfabetização — o que equivale a afirmar que as habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas são estruturantes (Lopes, 2012).

Trava-línguas: exercícios de reeducação

A reeducação das pessoas com dislexia, sob a modalidade de apoio psicopedagógico especializado, deve ser individualizada ou ocorrer em pequenos grupos (duas a três pessoas), de modo frequente, sistemático e semanal (Madeira *et al.*, 2015).

Vejamos a título exemplificativo o percurso de reeducação a partir de três trava-línguas.

Trava-língua 1:

O pai do Pedro prega um prego na parede do prédio.	
Pressuposto:	A identificação e discriminação do formato silábico é essencial à posterior aquisição da leitura e da escrita.
Nível de escolaridade:	Ensino Básico (iniciar no 3.º ano). A dificuldade pode depender da extensão, da frequência e da quantidade de palavras.
Objetivos:	<i>i)</i> Desenvolver a capacidade de discriminar formatos silábicos com ataque simples (CV) e com ataque ramificado (CCV); <i>ii)</i> Promover a consciência do fonema /p/, enquanto oclusiva bilabial.
Recursos Materiais:	Trava-línguas selecionado (com fonema ou sílaba-alvo); Listas de palavras previamente concebidas com o fonema/grafema /p/ em formato silábico simples (CV) e em formato silábico complexo (CCV).
Percurso:	1.º Ouvir e interpretar o trava-línguas; 2.º Analisar a constituição das diferentes sílabas com o fonema /p/; 3.º Discriminar os formatos CV/CCV; 4.º Ouvir palavras da lista e identificar oralmente o formato silábico; 5.º Ler primeiro silenciosa e depois expressivamente as palavras da lista; 6.º Sublinhar com cores diferentes os dois formatos silábicos-alvo; 7.º Criar e apresentar trava-línguas com palavras da lista ou com outras se necessário.
Observações:	O professor ou terapeuta tem uma lista de palavras para esta atividade. As palavras são: papel; parto; partir; preto; primeiro; perguntar; parvo; prímula; pateta; palhaço; pão; para; primo.

As pessoas com dislexia tendencialmente simplificam os formatos silábicos complexos, quer na escrita quer na oralidade, e cometem desvios fonológicos de ordem vária (Coutinho, 2014). Estas pessoas escrevem ou dizem, por exemplo, «Pedero» ao invés de «Pedro». É necessário, portanto, haver um percurso de reforço e de sistematização, essa que deve partir da compreensão do oral (consciência da palavra e da frase) para a consciência

do fonema, para uma fase de consciência silábica e intrassilábica, para culminar com a produção.

O percurso promove as habilidades de *input* (compreensão do oral) para culminar com atividades de *output* (expressão escrita e oral).

Trava-línguas 2:

<p>Estava uma vez um pardal pardo a palrar. – Porque palras tu, pardal pardo? – Eu palro e palrarei, porque sou o pardal pardo, palrador d’el-Rei!</p>	
Pressuposto:	A capacidade de distinguir formatos silábicos para promoção da consciência metalinguística.
Nível de escolaridade:	Ensino básico (iniciar no 4.º ano).
Objetivos:	i) Identificar o formato silábico CVC; ii) Reconhecer a criação da inversão, enquanto desvio linguístico.
Recursos Materiais:	Trava-línguas selecionado (com fonema ou sílaba-alvo) em papel ou formato digital; Dicionário de Português; Lista de palavras com formato silábico inicial (CVC), como, por exemplo: partida; pormenor; marmota; burguês; pergunta; parmesão; vermelho; portal; firme; barbudo; carga.
Percurso:	1.º Ouvir duas vezes o trava-línguas; 2.º Dialogar sobre o contexto espaciotemporal do trava-línguas; 3.º Consultar, se necessário, o dicionário para averiguar o significado das palavras «pardo» e «palrar»; 4.º Analisar a constituição das sílabas sombreadas e sublinhadas (CVC); 5.º Ouvir e escrever as palavras da lista com o formato silábico em estudo; 6.º Identificar os desvios linguísticos (adição, inversão, omissão), corrigir e justificar as alterações; 7.º Escrever frases com as palavras corretas do ponto anterior; 8.º Ler novamente o trava-línguas inicial para o tentar memorizar enquanto desafio.
Observações:	O professor deve sugerir ao aluno que faça uma lista de 10 palavras com o formato silábico trabalhado. Pode inclusivamente sugerir a consulta do dicionário.

Este trava-línguas também pode ter um outro foco, que é o reforço da lateral alveolar /l/ em posição final de sílaba que, frequentemente, ocorre como o início de outra sílaba, conduzindo as crianças ou jovens à produção da palavra /pardale/, por exemplo.

Além do treino e alvo linguístico (fonológico e semântico), este trava-línguas permite uma exploração ao nível cultural, sobre determinado

contexto social e temporal. Pode considerar-se, por exemplo, o canto dos pássaros e respetiva estação; o contexto da corte e os animais de estimação dos monarcas.

Trava-línguas 3:

O doce perguntou ao **doce**:

– Qual é o **doce** mais **doce** que o **doce** de batata-**doce**?

O **doce** respondeu ao **doce**:

– O **doce** mais **doce** que o **doce** de batata-**doce** é o **doce** de **doce** de batata-**doce**.

Pressuposto:	Distinção de classes de palavras em contexto frásico é essencial para a interpretação do texto.
Nível de escolaridade:	Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos)
Objetivos:	i) Identificar as personagens (doce 1 e doce 2); ii) Distinguir e identificar a palavra «doce», enquanto nome e enquanto adjetivo.
Recursos Materiais:	Trava-línguas em papel ou formato digital.
Percurso:	1.º Ler expressivamente (duas vezes) com o professor, atribuindo os papéis aos intervenientes (narrador e interlocutor); 2.º Identificar e justificar o doce-compota; 3.º Dialogar e opinar sobre doces (guloseimas, sobremesas, compotas...); 4.º Ler novamente e assinalar as ocorrências da palavra «doce» (nomes e adjetivos); 5.º Conversar sobre o trava-línguas enquanto segmento textual do tipo conversacional; 6.º Dizer em conjunto com o professor o trava-línguas.
Observações:	Por forma a desenvolver a criatividade e, em simultâneo, a competência linguística, o professor deve sugerir ao aluno que produza trava-línguas com a mesma estrutura. Pode também ser um trabalho conjunto.

Este trava-línguas permite, à semelhança dos anteriores, a exploração ao nível da consciência fonológica. Todavia, por apresentar uma sequência conversacional de tamanho reduzido com a repetição de quinze vezes da palavra */doce/*, exige ao sujeito em reeducação um determinado nível de atenção e de memória a curto prazo, características estas geralmente fragilizadas na pessoa com dislexia (Serra & Estrela, 2007; Estrela, 2012).

Os trava-línguas são de uso predominantemente oral, pois são não só elementos do repositório oral dos povos, como podem ser também alvo de trabalho e exercícios a nível oral em contexto escolar. Constituem, ou devem constituir, o património oral do sujeito em reeducação, permitindo-lhe não

só otimizar a sua competência comunicativa, mas também a integração e o à-vontade social em situações de convívio.

No contexto em que apresentamos o recurso aos trava-línguas é importante fazer uma monitorização semanal, com vista ao controlo das aprendizagens, minorando os riscos (Vaz & Martins, 2017). Para que este controlo se implemente, o professor pode recorrer aos mesmos trava-línguas ou a outros com os mesmos casos fonológicos. Pode elaborar uma *checklist* simples com elementos simples e de rápido preenchimento, a saber:

- Produz o fonema-alvo (sim/não);
- Produz o formato silábico-alvo corretamente (sim/não);
- Identifica o desvio linguístico (sim/não);
- Corrige o desvio linguístico (sim/não);
- Mostra confiança na apresentação do trava-línguas ou de palavras com os mesmos formatos silábicos (sim/não);
- É necessário continuar o reforço do fonema-grafema ou do formato silábico (sim/não).

A avaliação contínua das sessões de intervenção é essencial para que o professor tome consciência da necessidade de (re)estruturação da planificação e para que o aluno perceba a sua evolução. Este *feedback* é de extrema importância para os dois intervenientes que, na realidade, são dois parceiros, com funções diferentes, mas com o mesmo objetivo: a promoção das competências linguísticas e comunicativas do aluno/jovem.

As práticas de intervenção em dislexia devem ser focalizadas para um problema de leitura, escrita ou oralidade a minorar, repetitivas para que seja memorizado, porém diversificadas para garantir a automatização através da diferenciação.

Os trava-línguas 1 e 2 trabalham dois desvios linguísticos bastante frequentes, mas após duas a três semanas de intervenção especializada, os alunos manifestam, por norma, uma evolução muito positiva, o que não significa que o professor considere o problema resolvido. Esporadicamente deve insistir e recuperar essa aprendizagem até esta garantidamente automatizada.

Conclusões

Corroborando Moraes, Azevedo e Jesus (2014), o ensino criativo é um ensino aliciente, pois suscita motivação intrínseca, na medida em que o professor investe na adequação e diferenciação pedagógica, porque resulta. O aluno, por sua vez, sente-se com entusiasmo para frequentar o apoio, esforça-se para superar as suas dificuldades e edifica sensações de sucesso que lhe promovem o autoconceito e a autoconfiança perante a escola e a vida.

Reeducar pessoas com dislexia, na modalidade de apoio especializado, é não só um processo moroso, como sensível, que exige ajuste constante, mas também promotor de sucesso.

Neste contexto, os trava-línguas surgem como uma metodologia essencialmente de cariz áudio-linguístico, fonológico, mas quando aliada ao saber cultural promove a díade língua-cultura. O sujeito disléxico promove o seu património linguístico, a sua memória cultural, o seu conhecimento metalinguístico e a sua competência comunicativa facilitadora de qualquer *praxis* social.

Os trava-línguas podem ser, e geralmente são, trabalhados em contexto lúdico na educação pré-escolar. No entanto, têm também a valência de poderem ser instrumentos reeducativos de pessoas com dislexia em contexto escolar ou extracurricular. Ao nível da linguagem, incrementam a associação do som à palavra, a automatização da decifração, o acesso ao léxico e o treino sintático-semântico, através da exploração do texto e do conhecimento explícito da língua. Ao nível cultural não são menos relevantes, pois promovem grandemente o pensamento crítico e criativo do sujeito. O nível de literacia é também desenvolvido, dado que o entendimento da informação veiculada é uma realidade, bem como a capacidade de manipular e usar essa informação noutros contextos.

A pessoa com dislexia, enquanto pessoa dotada de inteligência, mas com uma perturbação específica na área da linguagem, aprende a ler melhor e agiliza a sua leitura (decifração e compreensão) se for sujeita a um programa de reeducação/intervenção que lhe permita treinar não só as suas capacidades de leitura, como também as motivacionais.

Efetivamente, quando a pessoa com dislexia percebe que a reeducação está a dar os seus frutos e que as dificuldades diminuem, a sua autoestima

promove-se e a automotivação, enquanto ferramenta, surge como importante para a resolução de alguns problemas. Esta motivação constitui, em boa verdade, um motor de arranque ou uma alavanca (Gamboa *et al.*, 2013) para o envolvimento do sujeito nas diferentes questões, conduzindo-o a sentimentos e experiências positivas e salutareas que deseja repetir. Moraes, Azevedo e Jesus (2014) defendem que a motivação intrínseca é primordial à afirmação de características inerentes à percepção de autoeficácia, à experiência ou à persistência, o que, no contexto escolar, se reveste de enorme importância, uma vez que constitui o caminho em direção ao sucesso.

Em jeito de conclusão, o aluno com dislexia atua consoante a sua motivação, mas também na escola deve usufruir das medidas universais e das medidas seletivas, adequadas ao seu perfil de aprendizagem, conforme consta do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, o que equivale a afirmar que os momentos de apoio à aprendizagem, especializados e técnicos, são primordiais e determinantes, pois marcam um percurso académico e definem muitas das vezes uma vida, onde o fator tempo é uma dimensão essencial.

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem.

Bibliografia

- ADAMS, M.; FOORMAN, B.; BEELER T.; LUNDBERG, I. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Artmed Editora.
- COUTINHO, D. (2014). *Processamento Fonológico de Pseudopalavras Linguisticamente Motivadas em Crianças com Dislexia*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem.] Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6905>.
- Decreto-Lei, n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I.
- Decreto-Lei, n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I.
- DEHAENE, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Odile Jacob.

- DIAS, R. (2014). *Despertar para as Línguas na Educação Pré-escolar: O Quadro Interativo e o Jogo*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar.] Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14605>.
- ESTRELA, M. (2012). *A Interrelação: Dislexia e a Formação de Professores*. Edimarta.
- FERREIRA, P. (2012). *Método Fonografema — Um Percorso Literácito para a Aprendizagem da Lectoescrita. A Dislexia em Tese* (pp. 10–27). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- FERREIRA, C. (2013). *O Jogo e a Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar: Que Importância em Contexto Educativo*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar.] Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/15466>.
- FREITAS, M. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. MEC-DGE.
- FREITAS, M. et al. (2012). *Os Sons que Estão Dentro das Palavras*. Edições Colibri e APP. Cadernos de Língua Portuguesa, n.º 5.
- GAMBOA, V.; VALADAS, S.; PAIXÃO, O. (2013). Validação da versão portuguesa da *Situational Motivation Scale (sims)* em contextos académicos. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. 4967–4981. <http://hdl.handle.net/10400.1/3033>.
- GUIMARÃES, J. (2017). *As Interações Sociais de Crianças com Perturbação da Linguagem e os seus Pares com Desenvolvimento Típico numa Situação de Jogo Livre*. [Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce.] Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7869>.
- JARDINI, R. (2006). *Método das Boquinhas. Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e da Escrita*. Casa do Psicólogo.
- INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. IGEC.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION.(2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.
- LOPES, A. (2012). Percepção de Fala e Ortografia de Fricativas na Escrita de Crianças do Ensino Fundamental. [Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia.] Universidade Estadual Paulista. <http://hdl.handle.net/11449/89920>.
- MADEIRA, J.; SILVA, C.; MARCELINO, L.; FERREIRA, P. (2015). Assistive Mobile Applications for Dyslexia. *Procedia Computer Science*, 64, pp. 417–424. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.535>.

- MORAIS, M., AZEVEDO, I., & JESUS, S. (2014). Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), pp. 87–99.
- OLIVEIRA, A. (2013). *Manipulativos Digitais no Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Crianças com Cinco Anos — Um Estudo de Caso com a Interface TOK*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.] Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28689>.
- PEREIRA, N. (2015). Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/983>.
- RAMON, M. (2017). *O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/53923>.
- ROMBERT, J. (2013). *O Gato Comeu-te a língua? Estratégias, Técnicas e Conselhos para Pais e Educadores Ajudarem as Crianças no Desenvolvimento da Fala, da Linguagem, da Leitura e da Escrita*. A Esfera dos Livros.
- SÁNCHEZ, J. & GORDILLO, I. (2006). *Programa de Refuerzo de Conocimiento Fonológico*. Editorial EOS.
- SERRA, H.; ESTRELA, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*, N.º 5, pp. 93–115.
- SEVERINO, A. & ROMBERT, J. (2013). *Método DOLF (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico). Uma Ferramenta para Auxiliar a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Papa-Letras.
- SILVA, C. & CAPELLINI, S. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Rev. CEFAC* [2015 nov–dez], 17(6), pp. 1827–1837.
- SILVA, J. (2017). *A Promoção da Literacia no Jardim de Infância e em Ambiente Familiar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar.] Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/19118>.
- SILVA, M. (2017). *O Jogo e a Diversidade Linguística e Cultural na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar.] Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/23649>.
- SILVA *et al.* (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. MEC/DGE.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLÉ, P. (2006). *Lecture et Dyslexie. Approche Cognitive*. Dunod.

- VAZ, P. & MARTINS, A. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura [For a better understanding of specific reading disabilities in Reading]. In *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, pp. 129–133. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586>.
- YAVAS, H. & LAMPRECHT, R. (2007). *Avaliação Fonológica da Criança. Reeducação e Terapia*. Artmed Editora.

O CONTRIBUTO DO MODELO DA QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Simões

CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. cristinasimoes7@sapo.pt.

Resumo: A operacionalização do modelo de Qualidade de Vida (QV) pressupõe repensar-se um novo paradigma que concilie as práticas e os resultados que a educação inclusiva pretende alcançar, dando-se especial enfoque nesta investigação às crianças e jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). O estudo tem como objetivos (a) examinar se existem diferenças, na avaliação da QV, entre as perceções das crianças e jovens com DID e os profissionais que os apoiam e (b) analisar os fatores preditores da QV destes alunos.

A amostra é constituída por 160 discentes com DID ligeira ou moderada, a frequentar os 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário, e pelos seus professores ou psicólogos. Para avaliar a QV, foi utilizada a Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens (EPR-CJ). No tratamento estatístico dos dados usou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Embora se tenham observado diferenças nas perceções, os resultados sobressaem um acordo adequado entre as crianças e jovens com DID e os profissionais.

Os alunos portugueses com DID apresentaram valores mais elevados no bem-estar emocional e no bem-estar físico, contrastando com os valores mais baixos nos direitos e na inclusão social. Os dados obtidos revelaram que as características pessoais e contextuais são preditoras da QV dos alunos com DID, havendo coerência entre as perceções recolhidas através do autorrelato e do relato dos cuidadores.

São discutidas as implicações para os profissionais, as escolas e as políticas públicas diretamente ligados ao apoio dos alunos com DID na educação inclusiva.

Palavras-chave: Qualidade de vida; Dificuldade intelectual e desenvolvimental; Fatores pessoais; Fatores contextuais; Educação inclusiva.

Abstract: This research aims *(a)* to examine if there are differences between the Quality of Life (QOL) perceptions of children and adolescents with Intellectual Disability (ID) and the support staff and *(b)* to analyze the QOL predictors of those students. Data were collected from 160 students with mild or moderate ID and their teachers or psychologists. QOL was assessed by the Portuguese Personal Outcomes Scale for Children and Adolescents (PPOS-C). Statistical analyses were conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Although we observed different perceptions, the results highlighted an adequate agreement between children and adolescents with ID and the support staff.

The Portuguese students with ID showed higher scores in the emotional well-being and physical well-being domains, and lower scores in the rights and social inclusion domains. The results revealed that both personal and environmental characteristics are predictors of QOL of students with ID, as well as the perceptions self-reported and reported by the proxies were similar. Implications for practitioners, schools, and public policies that are directed towards addressing the supports of students with ID are discussed.

Keywords: Quality of life; Intellectual disability; Personal factors; Environmental factors; Inclusive education.

Introdução

A presente investigação baseia-se no modelo conceptual de Qualidade de Vida (QV) de Schalock e Verdugo (2002), dado que se tem revelado um constructo com validade e fiabilidade nos alunos com dificuldades acrescidas no acesso ao currículo, com especial ênfase dos que apresentam Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) (Simões, 2019). De acordo com este quadro conceptual, o conceito de QV é multidimensional, inclui indicadores

objetivos e subjetivos e apresenta propriedades universais e culturais (Schalock & Verdugo, 2002).

O modelo inclui «fatores, domínios e indicadores das dimensões culturalmente sensíveis, expressas nas situações de vida diária do indivíduo» (Buntinx & Schalock, 2010, p. 286). Os indicadores de QV, subjetivos e objetivos, abrangem as percepções, os comportamentos e as condições que definem funcionalmente cada domínio (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007; Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, 2005), possibilitando a avaliação e a melhoria da QV relacionada com os resultados pessoais (Buntinx & Schalock, 2010). O modelo de QV é definido operacionalmente por oito domínios (Schalock & Verdugo, 2002), previamente validados em Portugal (Simões, 2019; Simões, Santos, Claes, Van Loon, & Schalock, 2017), que abrangem as diversas áreas de vida comuns a todos os cidadãos. Destarte, a QV é conceptualizada como «um fenómeno multidimensional composto por domínios centrais influenciados por características pessoais e fatores ambientais. Estes domínios de núcleo são os mesmos para todas as pessoas, embora possam variar individualmente relativamente ao valor e à importância» (Schalock, Keith, Verdugo, & Gómez, 2010, p. 21), refletindo uma base sistémica abrangente, cuja qualidade deixa de depender somente do indivíduo (Thompson, Schalock, Agosta, Teninty, & Fortune, 2014).

A avaliação da QV de crianças e jovens com DID é crucial para se conhecer a satisfação com a sua vida, com os seus contextos e com os apoios que recebem da escola, enfatizando que todos têm o direito a viver experiências significativas e que contribuam para a sua aprendizagem (Simões, 2019). Esta avaliação permite (a) conhecer as percepções individuais dos discentes, (b) fundamentar a tomada de decisões das escolas, (c) avaliar os programas educativos individuais e (d) avaliar a eficácia dos modelos implementados (Schalock *et al.*, 2002). Acima de tudo, deve ter reflexos positivos na vida dos alunos, conducentes à sua inclusão escolar e social, à melhoria dos seus resultados pessoais desejados (Schalock, 2004; Schalock & Verdugo, 2002), possibilitando direcionar o indivíduo para uma vida de que gosta e valoriza (Schalock *et al.*, 2002; Verdugo *et al.*, 2005), construindo um projeto de vida escolhido por si. Adicionalmente, a avaliação da QV pretende assegurar que esta população exerça os mesmos direitos e tenha uma vida com qualidade, tal como qualquer outro cidadão (Townsend-White, Pham, & Vassos, 2012).

Apesar de nos últimos anos se observarem algumas mudanças positivas em Portugal, as escolas devem reequacionar as práticas e os apoios prestados, sendo que os indicadores da QV auxiliam a implementação das dez áreas do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins *et al.*, 2017). Embora, inicialmente, o quadro conceptual da QV tenha sido usado para sensibilizar a comunidade em geral para a inclusão (Wehmeyer & Schalock, 2001), atualmente permite avaliar os resultados de qualidade, constitui um guia de estratégias para a intervenção equitativa e um critério para avaliar a eficácia das estratégias implementadas (Brown & Brown, 2009; Buntinx & Schalock, 2010; Schalock *et al.*, 2010; Verdugo *et al.*, 2005), assentes nas práticas baseadas em evidências e na planificação centrada no aluno (Schalock, Verdugo, & Gómez, 2011). Deste modo, a aplicação do paradigma da QV na educação inclusiva fomenta o desenho de programas educativos individuais personalizados, que respondem às necessidades individuais, sustentados nas escolhas e decisões de cada criança e jovem.

O modelo conceptual da QV constitui uma linha orientadora da qualidade da educação inclusiva e dos apoios prestados às crianças e jovens (Schalock & Verdugo, 2002) ao longo da escolaridade obrigatória e da idade adulta. De facto, reitera o desafio de demonstrar a legitimidade social destes alunos e acarreta uma visão positiva na forma como os mesmos são vistos (Schalock, 2004). Apesar da importância deste constructo e da sua aplicação internacional na área da educação, em Portugal não existem estudos, até ao momento, que caracterizem a QV das crianças e jovens com DID. Pouco se sabe sobre as perceções da QV dos alunos com DID no contexto português.

Uma vida com maior qualidade não pode depender da existência do diagnóstico de uma DID, sendo o resultado das oportunidades que os alunos têm para participar em diferentes experiências nas suas escolas e comunidades (Simões & Santos, 2018). Por conseguinte, os apoios prestados na educação inclusiva têm uma influência crucial para o incremento da QV de todos os indivíduos (Thompson *et al.*, 2014). Assim, considera-se importante conhecer a QV das crianças e jovens com DID, com base nas perceções dos próprios e dos seus cuidadores, bem como analisar os fatores que influenciam ou são preditores da QV, no sentido de os profissionais de educação poderem melhorar os resultados pessoais, desejados pelos seus alunos, nos apoios que prestam.

Existem evidências de que as características pessoais e contextuais têm impacto na QV (e.g., Claes, Van Hove, Vandeveldel, Van Loon, & Schalock, 2012; Simões & Santos, 2016a, 2017). As características pessoais foram identificadas com as variáveis demográficas (e.g., género, idade) e do funcionamento humano (e.g., QI, comportamento adaptativo) (Claes *et al.*, 2012; Schalock, 2004). Os fatores contextuais podem ser operacionalizados em relação aos apoios sociais percebidos, ao tipo de residência, à inclusão, às interações na comunidade, à localização geográfica ou às características da organização (Claes *et al.*, 2012; Schalock, 2004; Schalock *et al.*, 2010).

Na educação inclusiva, os fatores pessoais e ambientais são úteis para (a) identificar os componentes críticos envolvidos na estrutura teórica e no modelo de QV (Schalock *et al.*, 2010), (b) compreender como estes fatores podem ser utilizados pelos profissionais para melhorar os resultados pessoais (Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008) e (c) analisar as interações pessoais e de envolvimento que influenciam a QV de cada aluno (Brown, Schalock, & Brown, 2009; Claes *et al.*, 2012; Schalock *et al.*, 2010). Apesar da existência de alguma investigação internacional sobre esta temática, fundamentalmente na idade adulta, os resultados são inconsistentes, observando-se variabilidade entre os estudos (Claes *et al.*, 2012), pelo que ainda é desconhecido o papel das características pessoais e ambientais nos domínios de QV (Schalock *et al.*, 2010).

Esta investigação pretende analisar a QV das crianças e jovens com DID em Portugal, assim como o impacto dos fatores pessoais e contextuais. Estes dados possibilitam conhecer os desafios e as barreiras que estes alunos enfrentam, no sentido de melhorar as políticas educativas e as práticas das escolas, com base no quadro conceptual da QV. Acrescenta-se que os dados da QV foram analisados com dois grupos de inquiridos (i.e., crianças e jovens com DID *versus* profissionais). Embora a maioria dos investigadores anteriores tenha utilizado as perceções dos cuidadores, acredita-se que as perceções múltiplas podem representar um passo importante para se explorarem diferentes pontos de vista sobre QV dos alunos com DID.

Assim, tendo-se como objetivo geral analisar a QV das crianças e jovens com DID, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a consistência da avaliação da QV entre as secções do autorrelato e do relato dos cuidadores; (2) verificar se existem diferenças entre as perceções das

crianças e jovens com DID e os profissionais, relativamente à avaliação da QV; (3) averiguar se existem fatores que podem ser preditores do desacordo entre as perceções da QV; (4) analisar o impacto das características pessoais (i.e., género, idade e diagnóstico) na QV das crianças e jovens com DID; (5) analisar o impacto das características contextuais (i.e., contexto domiciliário e tipo de escola) na QV destes alunos; (6) examinar os fatores preditores da QV das crianças e jovens com DID; e (7) verificar se existem diferenças entre os dados recolhidos a partir do autorrelato e das perceções dos profissionais, relativamente ao impacto das características pessoais e contextuais na QV das crianças e jovens.~

Metodologia

Amostra

No estudo participaram 160 crianças e jovens com DID, a frequentar os 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário, 100 do género masculino e 60 do género feminino, cuja idade variou entre os 11 e os 17 anos ($M_{idade} = 13,68$; $DP = 1,96$). Os participantes apresentavam um diagnóstico de DID ligeira ($n = 85,53.12\%$) e moderada ($n = 75,46.88\%$). A maioria vivia com os seus familiares ($n = 144,90.00\%$) e frequentava a escola do ensino regular ($n = 109,68.12\%$). As crianças e os jovens tinham um diagnóstico prévio efetuado pelos respetivos profissionais das escolas às quais pertenciam, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 2014). Todos os participantes apresentavam capacidades cognitivas para perceber as questões que lhes eram formuladas e capacidades expressivas para responder às perguntas da Escala Pessoal de Resultados-Crianças e Jovens (EPR-CJ). Os participantes foram convenientemente convocados de escolas da zona centro do país e dos Açores.

A QV destes participantes foi avaliada, igualmente, pelos seus professores ($n = 96,60.00\%$) e psicólogos ($n = 64,40.00\%$), que conheciam bem cada criança e jovem com DID, havendo uma relação direta entre os alunos e os profissionais. Estes profissionais de educação eram todos do género feminino ($n = 160,100\%$), com idades compreendidas entre os

40 e os 58 anos ($M_{idade} = 47.48$, $DP = 6.08$). A maioria tinha licenciatura ($n = 140, 87.50\%$) e os restantes mestrado ($n = 20, 12.50\%$).

Instrumento

Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a versão portuguesa da *Personal Outcomes Scale-Children and Adolescents* (Claes, Mostert, Moonen, Van Loon, & Schalock, 2015), a EPR-CJ (Simões, 2019). A escala avalia a QV de crianças e jovens entre os 6 e os 17 anos e 11 meses, sendo possível medir os oito domínios definidos por Schalock e Verdugo (2002) e os três fatores (Simões *et al.*, 2017), designadamente: independência (i.e., desenvolvimento pessoal, autodeterminação), participação social (i.e., relações interpessoais, inclusão social, direitos) e bem-estar (i.e., bem-estar emocional, bem-estar físico, bem-estar material).

A escala apresenta duas secções (i.e., autorrelato e relato dos cuidadores). Cada parte da EPR-CJ tem um número igual de perguntas (i.e., seis por domínio), sendo que a diferença entre ambas se encontra no indivíduo que avalia a QV (i.e., próprio aluno *versus* profissionais de educação ou familiares). Ambas as partes do instrumento avaliam os indicadores subjetivos e objetivos de QV das crianças e jovens, diferindo nos inquiridos e na linguagem utilizada nos itens (Claes *et al.*, 2015; Simões, 2019).

A EPR-CJ tem quarenta e oito itens em cada parte, cotadas através de uma escala Likert de três pontos (e.g., 3 = frequentemente, 2 = às vezes, 1 = nunca). Os respetivos totais podem ser analisados em relação aos domínios, aos fatores e ao índice de QV (Claes *et al.*, 2015; Simões, 2019). A escala apresentou valores adequados na consistência interna (i.e., $\alpha = .81$ no autorrelato e $\alpha = .87$ no relato dos cuidadores), no teste-reteste (i.e., r 's entre .74 e .98) e no acordo entre observadores (i.e., r 's entre .47 e .81), assim como validade de conteúdo e validade de constructo (Simões, 2019).

Procedimentos

Ao longo da investigação, foram sempre assegurados os princípios éticos preconizados pela Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008). Os participantes e respetivos representantes legais foram informados,

tanto oralmente como por escrito (i.e., consentimento informado) sobre os objetivos e os procedimentos inerentes ao estudo, garantindo-se a sua confidencialidade e anonimato. Cada um era livre de desistir do estudo sempre que pretendesse. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade Medicina da Universidade de Coimbra (FMUC).

O autorrelato da EPR-CJ foi administrado à criança e jovem e o relato dos cuidadores foi preenchido de forma independente. Foi solicitado a cada aluno que classificasse os itens da escala, sendo os dados recolhidos através de uma entrevista. Os entrevistadores foram previamente treinados para a administração, a cotação e a interpretação dos dados da EPR-CJ. Os inquiridos do relato dos cuidadores da EPR-CJ eram profissionais que conheciam o aluno com DID há pelo menos um ano, respeitando-se as diretrizes e os procedimentos de administração da escala original (Claes *et al.*, 2015).

Análise estatística

As análises estatísticas foram realizadas com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0. Começou-se por calcular as correlações de Pearson entre as medidas do autorrelato e do relato dos cuidadores, para se analisar a consistência das respostas dos inquiridos. Foi usado o teste *t* para amostras emparelhadas para se investigarem as diferenças entre os valores médios da QV relatados pelos alunos e pelos profissionais. Em seguida, foram calculadas regressões lineares para se examinarem os fatores que poderiam explicar a diferença média direcional entre os dois grupos de participantes. As variáveis dependentes foram os oito domínios de QV e o total da EPR-CJ. Os determinantes das crianças e jovens com DID e dos profissionais constituíram as variáveis independentes.

Posteriormente, foram calculados os testes *t* para amostras independentes, no sentido de se investigarem as diferenças ao nível do género, do diagnóstico, do contexto domiciliário e do tipo de escola frequentada pelas crianças e jovens. Relativamente à idade, foi utilizado o teste *one-way analyses of variance* (ANOVA). Ademais, foi realizado o teste *Scheffé post-hoc* para explorar quais eram as médias de cada intervalo de idade que diferiam. Por último, foram calculadas regressões lineares para se examinar os preditores da QV das crianças e jovens com DID.

As regressões lineares foram sempre verificadas através dos resíduos estandardizados e da estatística de *Durbin-Watson*. Assim, as pontuações próximas de 2 foram consideradas como uma autocorrelação nula (Marôco, 2007). O diagnóstico da multicolinearidade entre as variáveis independentes foi determinado através dos fatores de inflação da variância ($VIF < 5.00$) e da tolerância ($Tol > .10$) (Fox, 1991).

A significância estatística foi aceite para o $p < .05$. No entanto, dado que os valores p podem ser sensíveis ao tamanho da amostra (Dunst & Hamby, 2012), foi calculado o d de Cohen, com o *software* de Wilson (2001), para se apresentarem e interpretarem todos os resultados da investigação — isto porque os valores do d de Cohen «são índices objetivos para estabelecer a magnitude do efeito de uma variável em outra variável ou estabelecer a força da relação entre as variáveis de interesse» (Dunst & Hamby, 2012, p. 91).

Resultados

Os resultados foram analisados com o autorrelato e o relato dos cuidadores da EPR-CJ, pelo que se calcularam os coeficientes de correlação entre ambos. Estudos prévios (e.g., Simões & Santos, 2016b) concluíram que existe um acordo adequado entre a população com DID e os seus cuidadores, embora existam diferenças entre estas perceções na avaliação da QV.

Neste estudo, os coeficientes de Pearson, entre o autorrelato e o relato dos cuidadores (Tabela 1), oscilaram entre .41 (i.e., domínios da autodeterminação e da inclusão social) e .77 (i.e., domínio do bem-estar físico). Utilizaram-se os seguintes critérios: pobre $< .40$, moderado $\geq .40 < .60$, bom $\geq .60 < .75$ e excelente $\geq .75$ (Andresen, 2000; Li, Tsoi, Zhang, Chen, & Wang, 2013). Deste modo, a consistência das respostas entre os alunos e os profissionais inquiridos na EPR-CJ variou entre valores moderados e excelentes. Observa-se que a avaliação da QV efetuada pelo autorrelato e pelo relato dos cuidadores está altamente correlacionada ($r = .75$).

Tabela 1. Correlação entre o autorrelato e o relato dos cuidadores**Alunos com DID vs. profissionais**

Fatores e domínios	<i>r</i>	95% IC
Independência	.58**	.47-.67
Desenvolvimento Pessoal	.58**	.47-.67
Autodeterminação	.41**	.27-.53
Participação Social	.65**	.55-.73
Relações Interpessoais	.56**	.44-.66
Inclusão Social	.41**	.27-.53
Direitos	.62**	.51-.71
Bem-Estar	.82**	.76-.87
Bem-Estar Emocional	.58**	.47-.67
Bem-Estar Físico	.77**	.70-.83
Bem-Estar Material	.71**	.62-.78
Índice de Qualidade de Vida	.75**	.67-.81

Nota. *r* = Correlações de Pearson; ** $p < .01$; IC = Intervalo de confiança.

Qualidade de vida dos alunos

A Tabela 2 mostra as médias, o teste *t* e o *d* de Cohen dos dois grupos de participantes relativamente à QV das crianças e jovens com DID. Os dados do autorrelato apontam para valores de QV mais altos nos domínios do bem-estar emocional ($M = 16,41$; $DP = 1,54$) e do bem-estar físico ($M = 16,41$; $DP = 1,63$), seguidos das relações interpessoais ($M = 16,19$; $DP = 1,67$), observando-se que o domínio com a média mais baixa foi o da autodeterminação ($M = 14,48$; $DP = 1,72$), seguido pelos direitos ($M = 14,87$; $DP = 1,97$). De acordo com a percepção dos profissionais de educação, os alunos com DID apresentaram melhores valores de QV no domínio do bem-estar físico ($M = 16,65$; $DP = 1,29$), seguido pelos direitos ($M = 15,85$; $DP = 1,63$), observando-se valores mais baixos nos domínios do bem-estar material ($M = 14,39$; $DP = 2,82$) e da inclusão social ($M = 14,81$; $DP = 2,00$).

A avaliação da QV dos alunos com DID foi melhor do que a efetuada pelos profissionais nos domínios (i.e., desenvolvimento pessoal, relações

interpessoais, inclusão social, bem-estar emocional e bem-estar material), nos fatores (i.e., participação social e bem-estar) e no índice de QV (Tabela 2). Todavia, os profissionais mostraram valores mais elevados do que as crianças e jovens nos domínios da autodeterminação, dos direitos e do bem-estar físico. Relativamente à percepção dos participantes, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com base nos valores do d de Cohen. O d de Cohen é considerado insignificante ($d = .00-.19$), pequeno ($d = .20-.49$), médio ($d = .50-.79$) e grande ($d > .80$) (Lipsey & Wilson, 2001). Tendo em conta estas diretrizes, os alunos com DID diferiram significativamente com os profissionais em relação aos domínios da autodeterminação ($d = -.60$), da inclusão social ($d = .84$), dos direitos ($d = -.86$), do bem-estar emocional ($d = 1,03$) e do bem-estar material ($d = 1,05$).

Tabela 2. Valores da qualidade de vida dos alunos avaliados por diferentes inquiridos

Fatores e domínios	Alunos com DID	Profissionais	Alunos com DID vs. profissionais	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t (159)</i>	<i>d</i>
Independência	30,04 (2,49)	30,34 (2,88)	-1,285	-.20
Desenvolvimento Pessoal	15,56 (1,47)	15,27 (1,88)	1,768	.28
Autodeterminação	14,48 (1,72)	15,08 (1,89)	-3,772**	-.60
Participação Social	46,48 (4,38)	46,44 (5,21)	.088	.01
Relações Interpessoais	16,19 (1,67)	15,78 (2,40)	2,246*	.36
Inclusão Social	15,43 (1,83)	14,81 (2,00)	3,315**	.84
Direitos	14,87 (1,97)	15,85 (1,63)	-5,438**	-.86
Bem-Estar	48,61 (3,38)	46,14 (4,47)	7,396**	1.17
Bem-Estar Emocional	16,41 (1,54)	15,11 (2,35)	6,534**	1.03
Bem-Estar Físico	16,41 (1,63)	16,65 (1,29)	-1,933	-.31
Bem-Estar Material	15,79 (1,67)	14,39 (2,82)	6,622**	1.05
Índice de Qualidade de Vida	125,13 (7,60)	122,93 (11,27)	2,638**	.42

Nota. *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; *t* = teste *t*; *d* = *d* de Cohen; ** $\leq .01$; * $p < .05$.

A Tabela 3 ilustra as regressões lineares múltiplas, utilizando a diferença média direcional entre os participantes, no sentido de se examinarem os fatores que podem estar na origem das discrepâncias na avaliação da QV.

Os determinantes dos alunos com DID (i.e., gênero, idade, diagnóstico, contexto domiciliário e tipo de escola) e os determinantes dos profissionais (i.e., relação com o aluno, habilitações literárias e idade) revelaram uma explicação média (i.e., d de Cohen entre .50 a .79; Lipsey & Wilson, 2001) das divergências observadas.

A Tabela 3 também mostra que cinco fatores apresentaram uma grande explicação das diferenças observadas na avaliação da QV entre os alunos com DID e os técnicos:

- (1) a idade de crianças e jovens, pois quanto maior era a idade destes participantes, menor era a diferença no domínio do bem-estar físico ($\beta = -.49, p < .01, d = -1,13$);
- (2) o diagnóstico de crianças e jovens, dado que os participantes com o nível de DID ligeiro apresentaram menos diferenças com os cuidadores nos domínios da inclusão social ($\beta = -.40, p < .01, d = -.88$) e dos direitos ($\beta = -.39, p < .01, d = -.84$);
- (3) o contexto domiciliário de crianças e jovens, observando-se que os participantes que vivem em lares têm uma diferença maior com os cuidadores no domínio da inclusão social ($\beta = .37, p < .01, d = .80$) e no índice de QV ($\beta = .43, p < .01, d = .96$);
- (4) o tipo de escola, verificando-se que os participantes que frequentam escolas de educação especial têm uma diferença maior com os cuidadores no domínio da autodeterminação ($\beta = -.50, p < .01, d = -1,15$) e do bem-estar físico ($\beta = -.51, p < .01, d = -1,18$); e
- (5) a idade dos profissionais, pois quanto maior era a idade dos cuidadores, menor era a diferença no domínio da autodeterminação ($\beta = -.61, p < .01, d = -1,52$).

Tabela 3. Análise de regressões para a diferença média direcional entre os alunos e os profissionais

Determinantes	Desenvolvimento Pessoal		Autodeterminação		Relações Interpessoais		Inclusão Social		Direitos		Bem-Estar Emocional		Bem-Estar Físico		Bem-Estar Material		Índice de Qualidade de Vida	
	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d
Alunos			d															
Gênero	.23**	.48	-.30**	-.63	-.22**	-.46	-.07	-.14	.02	.05	-.12	-.25	-.09	-.18	-.12	-.25	-.14*	-.29
Idade	.17*	.35	-.10	-.20	-.01	-.02	.10	.20	-.05	-.09	-.03	-.06	-.49**	-.113	.21*	.42	-.00	-.00
Diagnóstico	-.27**	-.56	.03	.06	-.05	-.09	-.40**	-.88	-.39**	-.84	.05	.09	-.06	-.12	-.29**	-.62	-.30**	-.64
Contexto domiciliário	.05	.11	.24**	.49	.35**	.75	.37**	.80	.31**	.66	.28**	.59	.15	.29	.25**	.51	.43**	.96
Tipo de escola	-.04	-.07	-.50**	-1.15	.10	.20	.17	.34	.19	.39	.13	.26	-.51**	-.118	-.14	-.28	-.08	-.16
Profissionais																		
Relação com a criança e jovem	-.12	-.24	-.32*	-.67	.03	.05	.12	.24	.21	.42	.26*	.53	.26*	.55	.28*	.59	.17	.34
Habilidades literárias	-.28**	-.58	-.06	-.12	.02	.05	-.21*	-.42	.05	.11	-.22*	-.46	.11	.22	.12	.24	-.10	-.21
Idade	.23	.46	-.61**	-1.52	-.35*	-.76	.17	.34	.17	.35	-.12	-.24	.10	.21	.18	.37	-.04	-.08
R^2	.44		.17		.29		.33		.22		.29		.28		.42		.28	
F	16.316		4.918		8.962		10.627		6.545		9.293		8.625		15.232		8.621	
Df	(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)		(8, 151)	

Nota. $R^2 = R$ ao quadrado ajustado; $\beta =$ Coeficientes Beta standardizados; $d = d$ de Cohen; ** $p \leq .01$; * $p < .05$.

Impacto das características pessoais e contextuais na qualidade de vida

Na Tabela 4, apresentam-se os testes t em relação ao impacto do gênero na QV das crianças e jovens com DID. No autorrelato, à exceção do domínio do desenvolvimento pessoal, todos os valores foram mais altos no grupo masculino. Este padrão foi corroborado com os dados do relato dos cuidadores, embora os profissionais considerem que os rapazes apresentam um melhor desenvolvimento pessoal e as raparigas uma melhor autodeterminação. Com base nos valores do d de Cohen (Lipsey & Wilson, 2001), na perspectiva das crianças e jovens foram observadas diferenças significativas entre o gênero feminino e masculino ($d \geq .50$) nos domínios das relações interpessoais, da inclusão social, do bem-estar emocional e do bem-estar material, bem como no índice de QV. No entanto, de acordo com os cuidadores, o gênero tem um impacto pequeno (i.e., os d variaram entre .06 e .27) nos valores da QV das crianças e jovens com DID.

Tabela 4. Valores da qualidade de vida dos alunos em função do gênero

Variáveis dependentes e independentes		Alunos		Profissionais	
		<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)
Desenvolvimento Pessoal	Gênero Masculino	15.30 (1.32)	-2.922*	15.41 (1.91)	1.263
	Feminino	15.99 (1.61)	$d = -.48$	15.03 (1.81)	$d = .21$
Autodeterminação	Gênero Masculino	14.64 (1.89)	1.482	14.94 (1.75)	-1.192
	Feminino	14.22 (1.37)	$d = .24$	15.31 (2.09)	$d = -.19$
Relações Interpessoais	Gênero Masculino	16.81 (1.17)	6.910**	16.02 (2.39)	1.638
	Feminino	15.15 (1.87)	$d = 1.1284$	15.38 (2.39)	$d = .27$
Inclusão Social	Gênero Masculino	15.82 (1.99)	4.005**	15.02 (2.04)	1.698
	Feminino	14.77 (1.29)	$d = .65$	14.47 (1.91)	$d = .28$
Direitos	Gênero Masculino	14.98 (2.24)	1.053	15.89 (1.31)	.419
	Feminino	14.68 (1.41)	$d = .17$	15.78 (2.07)	$d = .07$
Bem-Estar Emocional	Gênero Masculino	16.74 (.95)	3.730**	15.16 (2.40)	.340
	Feminino	15.84 (2.09)	$d = .61$	15.03 (2.28)	$d = .06$
Bem-Estar Físico	Gênero Masculino	16.64 (1.62)	2.317*	16.76 (1.32)	1.361
	Feminino	16.03 (1.58)	$d = .38$	16.47 (1.25)	$d = .22$
Bem-Estar Material	Gênero Masculino	16.19 (1.69)	4.231**	14.55 (2.67)	.943
	Feminino	15.13 (1.42)	$d = .69$	14.11 (3.06)	$d = .15$
Índice de Qualidade de Vida	Gênero Masculino	127.11 (7.99)	4.95**	123.74 (10.66)	1.173
	Feminino	121.81 (5.51)	$d = .81$	121.58 (12.19)	$d = .19$

Nota. *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; *t* = teste *t*; ** $p \leq .01$; * $p < .05$; d = d de Cohen.

Os alunos com DID ligeira apresentaram sempre valores de QV mais elevados em comparação com os pares com DID moderada (Tabela 5). O padrão de variação das médias foi semelhante entre os dados recolhidos pelo autorrelato e pelo relato dos cuidadores. Com base na avaliação efetuada através do autorrelato, e segundo os critérios de Lipsey e Wilson (2001), as crianças e jovens com DID ligeira e moderada diferiram significativamente em relação ao domínio das relações interpessoais [$t(158) = 3.401, d = .54$]. De acordo com as percepções dos cuidadores, estas diferenças foram significativas nos domínios do desenvolvimento pessoal [$t(158) = 5.549, d = .88$], da inclusão social [$t(158) = 4.201, d = .67$], dos direitos [$t(158) = 6.952, d = 1.10$], do bem-estar físico [$t(158) = 3.125, d = .50$] e do

bem-estar material [$t(158) = 8.428, d = 1.34$], assim como no índice de QV [$t(158) = 5.059, d = .80$].

Tabela 5. Valores da qualidade de vida por nível da dificuldade intelectual e desenvolvimental

Variáveis dependentes e independentes			Alunos		Profissionais	
			<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)
Desenvolvimento Pessoal	Diagnóstico	Ligeiro	15.65 (1.64)	.772	16.06 (1.57)	5.549**
		Moderado	15.47 (1.31)	$d = .12$	14.56 (1.85)	$d = .88$
Autodeterminação	Diagnóstico	Ligeiro	14.60 (1.70)	.918	15.15 (2.05)	.434
		Moderado	14.35 (1.76)	$d = .15$	15.02 (1.74)	$d = .07$
Relações Interpessoais	Diagnóstico	Ligeiro	16.64 (1.31)	3.401**	16.18 (2.28)	2.004*
		Moderado	15.78 (1.86)	$d = .54$	15.43 (2.47)	$d = .32$
Inclusão Social	Diagnóstico	Ligeiro	15.67 (1.44)	1.807	15.48 (1.67)	4.201**
		Moderado	15.15 (2.18)	$d = .29$	14.23 (2.09)	$d = .67$
Direitos	Diagnóstico	Ligeiro	14.93 (1.59)	.389	16.69 (1.48)	6.952**
		Moderado	14.81 (2.34)	$d = .06$	15.11 (1.39)	$d = 1.10$
Bem-Estar Emocional	Diagnóstico	Ligeiro	16.74 (1.17)	2.703**	15.35 (1.68)	1.390
		Moderado	16.11 (1.76)	$d = .43$	14.83 (2.92)	$d = .22$
Bem-Estar Físico	Diagnóstico	Ligeiro	16.42 (1.64)	.035	16.98 (1.18)	3.125**
		Moderado	16.41 (1.63)	$d = .01$	16.36 (1.33)	$d = .50$
Bem-Estar Material	Diagnóstico	Ligeiro	16.08 (1.63)	2.081*	16.03 (1.86)	8.428**
		Moderado	15.54 (1.67)	$d = .33$	12.94 (2.74)	$d = 1.34$
Índice de Qualidade de Vida	Diagnóstico	Ligeiro	125.83 (9.21)	1.105	127.39 (10.94)	5.059**
		Moderado	124.50 (5.80)	$d = .18$	118.99 (10.06)	$d = .80$

Nota. *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; *t* = teste *t*; ** $p \leq .01$; * $p < .05$; *d* = *d* de Cohen.

Conforme se observa na Tabela 6, a idade teve um impacto robusto nos domínios do desenvolvimento pessoal [$F(2,157) = 42.538, d = 1.15$ (relato dos cuidadores)], da autodeterminação [$F(2,157) = 8.706, d = .52$ (autorrelato)], das relações interpessoais [$F(2,157) = 34.094, d = 1.03$ (autorrelato)], da inclusão social [$F(2,157) = 27.300, d = .92$ (relato dos cuidadores)], dos direitos [$F(2,157) = 8.608, d = .52$ (autorrelato) e $F(2,157) = 15.165, d = .69$ (relato dos cuidadores)], do bem-estar físico [$F(2,157) = 37.089, d = 1.08$ (autorrelato) e $F(2,157) = 28.434, d = .94$ (relato dos cuidadores)] e do bem-

-estar material [$F(2,157) = 9.852, d = .56$ (autorrelato) e $F(2,157) = 26.130, d = .90$ (relato dos cuidadores)]. Os participantes mais novos apresentaram, geralmente, valores mais elevados nos domínios da QV. Acrescenta-se que os inquiridos são consentâneos quanto ao impacto significativo da idade na QV das crianças e jovens com DID [$F(2,157) = 14.500, d = .67$ (autorrelato) e $F(2,157) = 19.456, d = .78$ (relato dos cuidadores)]. Relativamente aos dados do autorrelato sobre o índice de QV avaliado através da EPR-CJ, as comparações post hoc mostraram que (1) a média do grupo 11–12 anos ($M = 128.53, DP = 5.94$) foi significativamente maior do que a média dos participantes com 13–15 anos ($M = 124.53, DP = 9.11$) e 16–17 anos ($M = 120.91, DP = 4.44$); e (2) a média do grupo 13–15 anos ($M = 124.53, DP = 9.11$) foi significativamente maior do que a média dos participantes com 16–17 anos ($M = 120.91, DP = 4.44$). Estes dados estão em consonância com as comparações post hoc relativas ao índice de QV das crianças e jovens efetuadas com o relato dos cuidadores da EPR-CJ.

Tabela 6. Valores da qualidade de vida dos alunos em função da idade

Variáveis dependentes e independentes		Alunos		Profissionais	
		<i>M (DP)</i>	<i>F(2, 157)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F(2, 157)</i>
Desenvolvimento Pessoal	Idade	11–12	15.73 (1.45)	.912 <i>d</i> = .17	16.07 (1,35)
		13–15	15.53 (1.42)		15.73 (1,58)
		16–17	15.33 (1.59)		13.36 (1,66)
Autodeterminação	Idade	11–12	14.13 (1.72)	8.706** <i>d</i> = .52	15.20 (1,99)
		13–15	14.20 (1.69)		14.60 (1,76)
		16–17	15.42 (1.45)		15.61 (1,79)
Relações Interpessoais	Idade	11–12	17.33 (.79)	34.094** <i>d</i> = 1.03	16.67 (1,87)
		13–15	15.73 (1.67)		15.40 (2,63)
		16–17	15.14 (1.68)		15.02 (2,43)
Inclusão Social	Idade	11–12	16.13 (1.27)	7.769** <i>d</i> = .49	15.87 (1,47)
		13–15	15.00 (2.36)		14.80 (1,39)
		16–17	15.00 (1.28)		13.25 (2,40)
Direitos	Idade	11–12	15.67 (1.67)	8.608** <i>d</i> = .52	16.67 (1,31)
		13–15	14.40 (2.14)		15.53 (1,42)
		16–17	14.38 (1.75)		15.10 (1,86)

Bem-Estar Emocional	Idade	11-12	16.67 (1.26)		15.13 (2,49)	
		13-15	16.53 (1.76)	4.098* $d = .36$	14.80 (2,36)	1.165 $d = .19$
		16-17	15.82 (1.46)		15.53 (2,08)	
Bem-Estar Físico	Idade	11-12	17.13 (1.16)		17.00 (,82)	
		13-15	16.73 (1.45)	37.089** $d = 1.08$	17.07 (1,07)	28.434** $d = .94$
		16-17	14.85 (1.47)		15.50 (1,49)	
Bem-Estar Material	Idade	11-12	15.73 (1.75)		15.87 (1,51)	
		13-15	16.40 (1.26)	9.852** $d = .56$	14.33 (2,26)	26.130** $d = .90$
		16-17	14.97 (1.75)		12.24 (3,63)	
Índice de Qualidade de Vida	Idade	11-12	1 2 8 . 5 3 (5.94)		128.47 (8,17)	
		13-15	1 2 4 . 5 3 (9.11)	14.500** $d = .67$	122.27 (8,81)	19.456** $d = .78$
		16-17	1 2 0 . 9 1 (4.44)		115.61 (14,02)	

Nota. *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; *f* = teste *f*; ** $p \leq .01$; * $p < .05$; *d* = *d* de Cohen.

A Tabela 7 mostra que os alunos com DID que vivem em casa com os seus familiares apresentam uma melhor QV, comparativamente aos pares que vivem em lares. Sob o ponto de vista dos próprios, o contexto domiciliário tem uma influência robusta nas suas relações interpessoais [$t(158) = 6.008$, $d = .69$] e na sua inclusão social [$t(158) = 5.871$, $d = .67$], sendo que estes dados são corroborados pelos profissionais. Ainda com base na avaliação efetuada pelo relato dos cuidadores, também existem diferenças significativas entre as crianças e jovens que vivem em casa com a família e os que vivem em lares nos domínios dos direitos [$t(158) = 6.532$, $d = .75$], do bem-estar emocional [$t(158) = 6.583$, $d = .76$], e do bem-estar material [$t(158) = 4.847$, $d = .56$], assim como no índice de QV [$t(158) = 7.837$, $d = .90$].

Tabela 7. Qualidade de vida em função dos diferentes contextos domiciliários dos alunos

Variáveis dependentes e independentes		Alunos		Profissionais	
		<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> (158)
Desenvolvimento Pessoal	Contexto Casa	15.56 (1.45)	-.043	15.46 (1.67)	4.098**
	Lar	15.58 (1.74)	<i>d</i> = -.01	13.53 (2.69)	<i>d</i> = .47
Autodeterminação	Contexto Casa	14.50 (1.55)	.054	15.23 (1.74)	3.225**
	Lar	14.48 (1.75)	<i>d</i> = -.06	13.68 (2.56)	<i>d</i> = .37
Relações Interpessoais	Contexto Casa	16.43 (1.46)	6.008**	16.23 (1.92)	8.425**
	Lar	14.03 (1.95)	<i>d</i> = .69	11.78 (2.69)	<i>d</i> = .97
Inclusão Social	Contexto Casa	16.40 (1.90)	5.871**	15.07 (1.77)	5.332**
	Lar	15.32 (.38)	<i>d</i> = .67	12.48 (2.51)	<i>d</i> = .61
Direitos	Contexto Casa	14.88 (2.07)	.508	16.10 (1.43)	6.532**
	Lar	14.78 (.46)	<i>d</i> = .06	13.60 (1.68)	<i>d</i> = .75
Bem-Estar Emocional	Contexto Casa	16.52 (1.41)	2.878*	15.38 (2.27)	6.583**
	Lar	15.38 (2.26)	<i>d</i> = .33	12.65 (1.48)	<i>d</i> = .76
Bem-Estar Físico	Contexto Casa	16.49 (1.64)	2.188*	16.72 (1.18)	1.975
	Lar	15.68 (1.39)	<i>d</i> = .25	16.05 (2.03)	<i>d</i> = .23
Bem-Estar Material	Contexto Casa	15.84 (1.73)	1.895	14.72 (2.62)	4.847**
	Lar	15.33 (.93)	<i>d</i> = .22	11.35 (2.87)	<i>d</i> = .56
Índice de Qualidade de Vida	Contexto Casa	125.51 (7.85)	3.866**	124.91 (9.13)	7.837**
	Lar	121.65 (3.02)	<i>d</i> = .44	105.10 (13.17)	<i>d</i> = .90

Nota. *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; *t* = teste *t*; ***p* ≤ .01; **p* < .05; *d* = *d* de Cohen.

A Tabela 8 ilustra que o tipo de escola que os alunos frequentam tem uma grande influência (i.e., os *d* entre .52 e 2.17) em todos os valores de QV, exceto nos domínios do desenvolvimento pessoal e do bem-estar emocional avaliados através do autorrelato. As crianças e jovens que frequentam a escola do ensino regular apresentam melhores valores em todos os domínios de QV, comparativamente aos colegas que se encontram na escola de educação especial.

Tabela 8. Qualidade de vida em função do tipo de escola dos alunos

Variáveis dependentes e independentes		Alunos		Profissionais	
		M (DP)	t(158)	M (DP)	t(158)
Desenvolvimento Pessoal	Escola Regular	15.71 (1.57)	2.114*	15.83 (1.49)	6.225**
	Escola Especial	15.23 (1.19)	$d = .36$	14.05 (2.05)	$d = 1.06$
Autodeterminação	Escola Regular	14.82 (1.56)	3.763**	15.63 (1.51)	6.041**
	Escola Especial	13.76 (1.85)	$d = .64$	13.89 (2.07)	$d = 1.02$
Relações Interpessoais	Escola Regular	16.66 (1.56)	5.967**	16.82 (1.40)	10.235**
	Escola Especial	15.16 (1.44)	$d = 1.01$	13.57 (2.61)	$d = 1.74$
Inclusão Social	Escola Regular	15.73 (1.64)	3.174**	15.42 (1.53)	6.298**
	Escola Especial	14.77 (2.06)	$d = .54$	13.51 (2.27)	$d = 1.07$
Direitos	Escola Regular	15.54 (1.53)	7.215**	16.55 (1.15)	10.164**
	Escola Especial	13.44 (2.06)	$d = 1.22$	14.35 (1.51)	$d = 1.72$
Bem-Estar Emocional	Escola Regular	16.63 (1.31)	2.802**	15.49 (2.25)	3.064**
	Escola Especial	15.92 (1.88)	$d = .48$	14.30 (2.39)	$d = .52$
Bem-Estar Físico	Escola Regular	16.78 (1.58)	4.486**	17.01 (1.07)	5.591**
	Escola Especial	15.63 (1.47)	$d = .76$	15.88 (1.40)	$d = .95$
Bem-Estar Material	Escola Regular	16.16 (1.49)	4.247**	15.65 (1.90)	11.038**
	Escola Especial	15.01 (1.77)	$d = .72$	11.67 (2.55)	$d = 1.87$
Índice de Qualidade de Vida	Escola Regular	128.03 (5.82)	8.496**	128.41 (6.89)	12.787**
	Escola Especial	118.93 (7.27)	$d = 1.44$	111.22 (9.79)	$d = 2.17$

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão; t = teste t; ** $p \leq .01$; * $p < .05$; $d = d$ de Cohen.

Preditores da Qualidade de Vida dos Alunos

Foram calculadas regressões lineares (Tabela 9) para se examinarem os potenciais preditores da QV dos alunos com DID. Relativamente aos dados recolhidos através do autorrelato, quatro variáveis tiveram valores considerados por Lipsey e Wilson (2001) como uma forte explicação preditora dos valores da QV:

- (1) o género nos domínios do desenvolvimento pessoal ($\beta = .29, p < .01, d = .60$), das relações interpessoais ($\beta = -.40, p < .01, d = -.89$), do bem-estar emocional ($\beta = -.27, p < .01, d = -.56$) e do bem-estar material ($\beta = -.27, p < .01, d = -.55$);

- (2) a idade nos domínios da autodeterminação ($\beta = .36, p < .01, d = .78$), das relações interpessoais ($\beta = -.37, p < .01, d = -.79$), da inclusão social ($\beta = -.32, p < .01, d = -.66$) e do bem-estar físico ($\beta = -.54, p < .01, d = -1.30$), bem como no índice de QV ($\beta = -.33, p < .01, d = -.71$);
- (3) o contexto domiciliário no domínio da inclusão social ($\beta = -.36, p < .01, d = -.77$); e
- (4) o tipo de escola nos domínios da autodeterminação ($\beta = -.39, p < .01, d = -.86$), da inclusão social ($\beta = -.30, p < .01, d = -.63$), dos direitos ($\beta = -.58, p < .01, d = -1.41$) e do bem-estar físico ($\beta = -.25, p < .01, d = -.52$), assim como no índice de QV ($\beta = -.50, p < .01, d = -1.14$).

Tabela 9. Análise de regressões com as variáveis predictoras dos valores da qualidade de vida dos alunos

Variáveis independentes	Desenvolvimento Pessoal		Autodeterminação		Relações Interpessoais		Inclusão Social		Direitos		Bem-Estar Emocional		Bem-Estar Físico		Bem-Estar Material		Índice de Qualidade de Vida	
	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d	β	d
Alunos																		
Género	.29**	.60	-.08	-.16	-.40**	-.89	-.19**	-.38	.07	.14	-.27**	-.56	-.05	-.11	-.27**	-.55	-.20**	-.42
Idade	-.19*	.39	.36**	.78	-.37**	-.79	-.32**	-.66	-.23**	-.48	-.08	-.17	-.54**	-1.30	-.12	-.24	-.33**	-.71
Diagnóstico	-.05	-.10	-.10	-.21	-.14*	-.28	-.21**	-.44	-.22**	-.45	-.18*	-.36	-.17*	-.34	-.11	-.22	-.09	-.18
Contexto domiciliário	.10	.20	-.02	-.03	-.20**	-.40	-.36**	-.77	-.20**	-.40	-.12	-.24	-.09	-.19	-.06	-.12	-.12	-.24
Tipo de escola	-.20*	-.41	-.39**	-.86	-.14*	-.29	-.30**	-.63	-.58**	-1.41	-.06	-.11	-.25**	-.52	-.23**	-.46	-.50**	-1.14
R^2	.09		.20		.57		.27		.32		.14		.35		.16		.45	
F	4.289**		8.922**		42.444**		12.930**		16.229**		6.292**		18.433**		7.258**		26.503**	
Df	(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)	
Profissionais																		
Género	-.01	-.02	.18**	.38	.02	.03	-.04	-.09	.06	.12	.04	.08	-.01	-.03	.02	.05	.05	.09
Idade	-.46**	-1.05	.29**	.61	-.00	-.00	-.29**	-.60	-.09	-.18	.27**	.56	-.40**	-.86	-.29**	-.60	-.15**	-.31
Diagnóstico	-.22**	-.46	-.11	-.22	-.08	-.16	-.14*	-.29	-.28**	-.58	-.21**	-.42	-.08	-.16	-.33**	-.71	-.12*	-.24
Contexto domiciliário	-.03	-.06	-.23**	-.48	-.41**	-.89	-.18*	-.36	-.24**	-.50	-.41**	-.90	-.10	-.19	-.05	-.10	-.28**	-.59
Tipo de escola	-.25**	-.51	-.51**	-1.18	-.53**	-1.25	-.27**	-.56	-.46**	-1.04	-.25**	-.52	-.30**	-.64	-.48**	-1.08	-.56**	-1.35
R^2	.46		.31		.53		.35		.55		.23		.29		.65		.64	
F	28.476**		14.953**		37.447**		18.071**		39.920**		10.426**		14.060**		58.823**		58.129**	
Df	(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)		(5, 154)	

Nota. $R2 = R$ ao quadrado ajustado; $\beta =$ Coeficientes Beta estandardizados; $d = d$ de Cohen; ** $p \leq .01$; * $p < .05$.

Semelhantes aos resultados do autorrelato da EPR-CJ (Tabela 9), no relato dos cuidadores foram identificadas quatro variáveis que têm uma explicação preditora considerável da QV das crianças e jovens com DID:

- (1) a idade nos domínios do desenvolvimento pessoal ($\beta = -.46, p < .01, d = -1.05$), da autodeterminação ($\beta = .29, p < .01, d = .61$), da inclusão social ($\beta = -.29, p < .01, d = -.60$), do bem-estar emocional ($\beta = .27, p < .01, d = .56$), do bem-estar físico ($\beta = -.40, p < .01, d = -.86$) e do bem-estar material ($\beta = -.29, p < .01, d = -.60$);
- (2) o diagnóstico no domínio do bem-estar material ($\beta = -.33, p < .01, d = -.71$);
- (3) o contexto domiciliário nos domínios das relações interpessoais ($\beta = -.41, p < .01, d = -.89$), dos direitos ($\beta = -.24, p < .01, d = -.50$), do bem-estar emocional ($\beta = -.41, p < .01, d = -.90$), bem como no índice de QV ($\beta = -.28, p < .01, d = -.59$); e
- (4) o tipo de escola nos oito domínios de QV e no índice de QV ($\beta = -.56, p < .01, d = -1.35$).

De acordo com os critérios de Cohen (1988), os coeficientes de determinação são classificados como pequenos ($R^2 \geq .02$), médios ($R^2 \geq .13$) e grandes ($R^2 \geq .26$). No ponto de vista das crianças e jovens com DID (Tabela 9), as variáveis independentes explicaram 56.66% [$F(5,154) = 42.444, p \leq .01, R^2 = .57$] das relações interpessoais, 27.30% [$F(5,154) = 12.930, p \leq .01, R^2 = .27$] da inclusão social, 32.40% [$F(5,154) = 16.229, p \leq .01, R^2 = .32$] dos direitos, 35.40% [$F(5,154) = 18.433, p \leq .01, R^2 = .35$] do bem-estar físico e 44.50% [$F(5,154) = 26.503, p \leq .01, R^2 = .45$] do índice de QV.

No ponto de vista dos cuidadores, as variáveis analisadas explicaram 46.40% [$F(5,154) = 28.476, p \leq .01, R^2 = .46$] do desenvolvimento pessoal, 30.50% [$F(5,154) = 14.953, p \leq .01, R^2 = .31$] da autodeterminação, 53.40% [$F(5,154) = 37.447, p \leq .01, R^2 = .53$] das relações interpessoais, 34.90% [$F(5,154) = 18.071, p \leq .01, R^2 = .35$] da inclusão social, 55.00% [$F(5,154) = 39.920, p \leq .01, R^2 = .55$] dos direitos, 29.10% [$F(5,154) = 14.060, p \leq .01, R^2 = .29$] do bem-estar físico, 64.50% [$F(5,154) = 58.823, p \leq .01, R^2 = .65$] do bem-estar material e 64.20% [$F(5,154) = 58.129, p \leq .01, R^2 = .64$] do índice de QV. Acrescenta-se que estas variáveis têm um poder preditivo mais pequeno do bem-estar emocional das crianças e jovens com DID

[$F(5,154) = 6.292, p \leq .01, R^2 = .14$ (autorrelato) e $F(5,154) = 10.426, p \leq .01, R^2 = .23$ (relato dos cuidadores)].

Discussão

O primeiro objetivo da investigação pretendeu analisar a consistência da avaliação da QV entre as secções da EPR-CJ (i.e., autorrelato e relato dos cuidadores). Apesar de não se ter observado um acordo perfeito entre os inquiridos relativamente à avaliação da QV efetuada através das duas partes da escala, as correlações entre os participantes foram adequadas, variando entre valores moderados a excelentes. As correlações de Pearson entre as duas partes da EPR-CJ ($r = .75$) ilustram que a avaliação da QV do autorrelato e do relato dos cuidadores está altamente correlacionada. Estes resultados são consistentes com outras investigações (e.g., Schmidt *et al.*, 2010; Simões & Santos, 2016b), contrariando a falta de concordância entre o autorrelato e o relato dos cuidadores (Zimmermann & Endermann, 2008).

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, começou-se por descrever a QV das crianças e jovens com DID. Na sua perspetiva, os valores mais elevados observaram-se nos domínios do bem-estar emocional e do bem-estar físico, verificando-se que a autodeterminação é o domínio em que a média é mais baixa. Os profissionais apontaram valores mais altos no domínio do bem-estar físico, o que é congruente com os dados das crianças e jovens com DID, seguido pelo domínio dos direitos. Não obstante, os alunos com DID consideraram os direitos como o segundo domínio da QV com o valor mais baixo. Conforme foi observado na idade adulta, existe uma grande discrepância ao nível dos direitos entre cidadãos com e sem deficiência (Simões & Santos, 2016a), sendo que estes alunos nem sempre são esclarecidos sobre os seus direitos humanos e legais (Simões, 2019). Os dados obtidos através do relato dos cuidadores indicam, igualmente, que os valores mais baixos da QV das crianças e jovens com DID se observam nos domínios do bem-estar material e da inclusão social. Os resultados evidenciaram que, geralmente, os valores de QV autorrelatados pelas crianças e jovens com DID foram maiores do que os mencionados pelos profissionais, o que foi também observado noutros estudos (e.g., Claes *et al.*, 2012; Schmidt *et al.*,

2010; Simões & Santos, 2016b). Foram, igualmente, observadas diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos participantes. Relativamente à avaliação da QV efetuada pelos profissionais, é interessante enfatizar-se que os mesmos revelaram melhores resultados, com diferenças significativas, do que os próprios alunos com DID nos domínios da auto-determinação e dos direitos. Estes dados podem transparecer o desejo dos resultados positivos da intervenção efetuada pelos profissionais, que deve incidir nestas dimensões da QV (Schwartz & Rabinovitz, 2003).

No que diz respeito ao terceiro objetivo, as regressões lineares demonstraram ser possível prever as diferenças na avaliação da QV entre as crianças e jovens com DID e os profissionais. Os preditores estão relacionados com as características pessoais ou contextuais dos alunos com DID (i.e., género, idade, diagnóstico, contexto familiar e tipo de escola) e com as características dos próprios profissionais (i.e., relação com o aluno, habilitações literárias e idade). Outros investigadores também referiram que os fatores relacionados com o próprio indivíduo avaliado ou com os seus cuidadores podem explicar o desacordo entre os inquiridos (Schmidt *et al.*, 2010; Schwartz & Rabinovitz, 2003; Simões & Santos, 2016b).

No que concerne ao quarto objetivo desta investigação, o género, o diagnóstico e a idade foram características pessoais que apresentaram impacto na QV, o que está em linha com a investigação prévia (e.g., Bonham *et al.*, 2004; Simões & Santos, 2017). Embora o padrão de variação das médias tenha sido semelhante entre os dados do autorrelato e do relato dos cuidadores relativamente ao diagnóstico e à idade, o mesmo não se verificou quanto ao impacto do género na QV.

Em relação ao impacto do contexto, quinto objetivo do estudo, o contexto domiciliário (i.e., morar em casa com a família *versus* morar num lar) e o tipo de escola que as crianças e jovens frequentam (i.e., ensino regular *versus* educação especial) tiveram impacto nos valores de QV. O estudo realizado com adultos portugueses com deficiência já tinha indicado que viver de forma independente e em contextos inclusivos relaciona-se com uma maior participação social (Simões & Santos, 2017).

Quanto ao sexto objetivo da pesquisa, os fatores preditores da QV mais robustos, identificados simultaneamente pelos próprios alunos e pelos profissionais, foram a idade, o contexto domiciliário e o tipo de escola. Outrossim,

o gênero foi um preditor da QV, com base nos dados do autorrelato, e o diagnóstico surgiu como um preditor da QV através do relato dos cuidadores. De acordo com a percepção recolhida através do autorrelato e do relato dos cuidadores, a idade foi preditora de todos os domínios da QV das crianças e jovens com DID, à exceção dos direitos. Em segundo lugar, o contexto domiciliário foi um preditor dos domínios das relações interpessoais (relato dos cuidadores), da inclusão social (autorrelato), dos direitos (relato dos cuidadores), do bem-estar emocional (relato dos cuidadores) e do índice de QV (relato dos cuidadores). As crianças e jovens que viviam em lares revelaram valores mais baixos nestas dimensões da QV, confirmando-se os dados observados na idade adulta (Simões & Santos, 2016a, 2017). Em terceiro lugar, os resultados também revelaram que o tipo de escola que os alunos frequentam é um preditor de QV. Dito por outras palavras, a escola do ensino regular, promotora da educação inclusiva, está associada a uma melhor QV. Embora a tipologia da escola não seja uma variável muito explorada na literatura, a presente investigação confirma a premissa, enfatizada por Simões e Santos (2017), de que os ambientes mais inclusivos incrementam a QV da população com deficiência.

Relativamente ao último objetivo da investigação, de um modo geral, verificou-se uma concordância adequada entre as crianças e jovens com DID e os profissionais. Os fatores que influenciam a QV foram semelhantes quando se usaram as medidas do autorrelato e do relato dos cuidadores. Dito por outras palavras, na avaliação da QV deve-se privilegiar a estratégia das percepções múltiplas, promovendo-se a planificação centrada no aluno, a capacitação, a autoadvocacia, a autoeficácia e a autodeterminação (Schalock *et al.*, 2002). Os nossos resultados são encorajadores, pois mostram que os profissionais são sensíveis às perspetivas das crianças e jovens com DID, e os alunos com DID fornecem uma avaliação adequada como inquiridos.

Os resultados desta investigação têm implicações práticas para os profissionais, as escolas e as políticas públicas dirigidas aos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, particularmente às crianças e jovens com DID. Os dados mostram que as características pessoais e ambientais destes discentes influenciam a sua QV, pelo que será crucial clarificar o que os profissionais deverão fazer com estes dados no contexto português. Em termos gerais, conhecer os fatores que influenciam a QV permite que os interve-

nientes compreendam e incorporem as necessidades dos alunos com DID, pretendendo-se que reorganizem os apoios personalizados em consonância com o modelo social-ecológico do funcionamento humano. Será igualmente fundamental determinar os recursos (humanos e materiais) em função deste conhecimento, pois, na opinião de Schalock *et al.* (2008), a sua alocação deve ter um impacto positivo nos resultados pessoais desejados.

Nesta linha de pensamento, os recursos humanos específicos e organizacionais afetos à educação inclusiva devem-se centrar nos resultados desejados pelos alunos, em vez de se basearem exclusivamente nos resultados (Schalock, 2004). Mais importante do que o resultado que se obtém, é saber se o aluno realmente o desejou e se contribuiu para as várias dimensões da sua vida. Será que os resultados com os quais o aluno sonha foram contemplados? A resposta a esta questão simples traz implicações para a lógica da concretização da educação inclusiva, que deve basear-se na planificação centrada no aluno e ser consistente com as suas escolhas e objetivos (Claes, Van Hove, Vandeveld, Van Loon, & Schalock, 2010). Embora o que cada pessoa deseja para a sua vida seja um grande desafio (Gardner & Carran, 2005), os resultados deste estudo salientam que os profissionais da educação devem procurar responder a esses sonhos. Esse pressuposto exige que os principais interessados considerem os fatores que influenciam a QV, a fim de melhorar os resultados pessoais desejados por cada aluno, numa perspectiva de proporcionar mais qualidade à sua vida.

Em termos práticos, todos os professores e técnicos da escola devem (a) maximizar os resultados pessoais dentro dos contextos comunitários e (b) conhecer melhor a comunidade local (e.g., atitudes, oportunidades das empresas locais, redes de apoios informais) (Schalock *et al.*, 2008). Destarte, os recursos humanos específicos e organizacionais afetos à educação inclusiva (i.e., todos os que trabalham na e para a escola) devem basear-se na dignidade, no respeito, na equidade, na inclusão, privilegiando os apoios informais e melhorando as condições de vida e as atividades desenvolvidas diariamente. O grande desafio passa pelo combate ao assistencialismo, muitas vezes gerador de segregação camuflada e implícita, acreditando nos talentos únicos de cada um e preocupando-se com a dignificação destes alunos.

Outra questão a reter será se o alinhamento das escolas deve incluir duas vertentes. Em primeiro lugar, devem assegurar que os programas educati-

vos individuais estão alinhados vertical (i.e., consistência entre a missão definida pela escola, as suas estratégias e a utilização dos seus recursos) e horizontalmente (consistência entre as necessidades dos alunos apoiados, as práticas das escolas e os resultados desejados) (De Waele *et al.*, 2005). As organizações educativas devem (a) realinhar as atividades para aumentar as oportunidades dos alunos com DID e (b) realinhar as funções dos profissionais para os valorizar na programação, na implementação e na avaliação dos serviços e dos apoios prestados (Schalock *et al.*, 2008). Em segundo lugar, as escolas devem mudar a sua atuação da qualidade de cuidado (e.g., controlo, poder, segurança e categorização) para a operacionalização do conceito de QV (De Waele *et al.*, 2005), que se centra no desenvolvimento pessoal, na autodeterminação, nas relações interpessoais, na inclusão na comunidade, na participação social, nos direitos e no bem-estar. Este realinhamento deve mudar a missão das escolas como meras prestadoras de serviços para escolas que são verdadeiras pontes com a comunidade (Schalock *et al.*, 2008), incluindo na sua cultura, de escola a visão suprema da inclusão de todos, independentemente das dificuldades que apresentam no acesso ao currículo.

Também as políticas públicas se devem pautar pelo quadro conceptual da QV, no sentido de construírem um sistema equitativo de apoios personalizados, baseados nas características pessoais e ambientais dos alunos. Segundo Brown *et al.* (2009), o conceito de QV deve ser usado para desenvolver padrões de desempenho e fornecer um guia de qualidade dos apoios dados pelas escolas. Na área da DID, os dados da QV devem ser utilizados nas leis públicas e nas práticas programáticas (Brown *et al.*, 2009; Schalock, Gardner *et al.*, 2007). Estas atitudes práticas garantem que as escolas portuguesas encorajem uma educação inclusiva, onde os alunos com DID participam como membros respeitados por todos. Uma escola que deixa de debater se é, ou não, inclusiva, porque este aspeto está na sua essência e dinâmica intrínseca, cumpre integralmente a sua missão de escola para todos.

A nossa investigação descreve de que forma as características pessoais e contextuais dos alunos com DID têm impacto na sua QV. No entanto, o estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, salienta-se o tamanho da amostra, sendo necessária futuramente uma amostra maior com participantes de todas as zonas do país. A amostra só incluiu alunos com DID ligeira e moderada, sendo necessárias novas investigações com outros

alunos (e.g., sem deficiência, com problemas sensoriais, com autismo). Infelizmente, não foi possível a participação da família, sendo que, posteriormente, a investigação se deve alargar a estes participantes, até porque a QV das famílias não pode ser desconsiderada. Os profissionais eram todos do género feminino, pelo que o género destes cuidadores não foi incluído na análise das regressões. Não obstante, tanto como nos é dado a conhecer na literatura, este foi o primeiro estudo português que aplicou o modelo de QV de Schalock e Verdugo (2002) a crianças e jovens, descrevendo a sua QV com base nas percepções dos próprios e dos profissionais.

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BONHAM, G., BASEHART, S., SCHALOCK, R., MARCHAND, C., KIRCHNER, N., & RUMENAP, J. (2004). Consumer-based quality of life assessment: The *Maryland Ask Me!* Project. *Mental Retardation*, 42(5), 338–355.
- BROWN, I., & BROWN, R. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11–18.
- BROWN, I., SCHALOCK, R., & BROWN, R. (2009). Quality of life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families-introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 2–6.
- ANDRESEN, E. (2000). Criteria for assessing the tools of disability outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81(2), S15–S20.
- BUNTINX, W., & SCHALOCK, R. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283–294.
- CLAES, C., MOSTERT, R., MOONEN, L., VAN LOON, J., & SCHALOCK, R. (2015). *Personal Outcomes Scale for Children and Adolescents: Instrument for the assessment of individual quality of life of children and adolescents between the ages of 6–18*. Ghent, Belgium: Stichting Arduin.

- CLAES, C., VAN HOVE, G., VANDEVELDE, S., VAN LOON, J., & SCHALOCK, R. (2010). Person-centered planning: An analysis of its published literature and effectiveness. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(6), 432–453.
- (2012). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 96–103.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível em <http://imaging.mrcbuc.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>, consultado em 22–12–2018.
- DE WAELE, I., VAN LOON, J., VAN HOVE, G., & SCHALOCK, R. (2005). Quality of life versus quality of care: Implications for people and programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2(3–4), 229–239.
- DUNST, C., & HAMBY, D. (2012). Guide for calculating and interpreting effect sizes and confidence intervals in intellectual and developmental disability research studies. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(2), 89–99.
- FOX, J. (1991). *Regression Diagnostics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GARDNER, J., & CARRAN, D. (2005). Attainment of personal outcomes by people with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 43(3), 157–174.
- LI, C., TSOI, E., ZHANG, A., CHEN, S., & WANG, C. (2013). Psychometric properties of self-reported quality of life measures for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(2), 253–270.
- LIPSEY, M., & WILSON, D. (2001). *Practical Meta-analysis* (Applied Social Research Methods Series Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MARÔCO, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3rd ed.). Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- MARTINS, G., GOMES, C., BROCARDO, J., PEDROSO, V., CARRILHO, J., SILVA, L.,... RODRIGUES, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SCHALOCK, R. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203–216.
- SCHALOCK, R., BONHAM, G., & VERDUGO, M. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181–190.

- SCHALOCK, R., BROWN, I., BROWN, R., CUMMINS, R., FELCE, D., MATIKKA, ... PARMENTER, T. (2002). Conceptualization, measurement and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457–470.
- SCHALOCK, R., GARDNER, J., & BRADLEY, V. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.
- SCHALOCK, R., KEITH, K., VERDUGO, M., & GÓMEZ, L. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice* (pp. 17–32). New York, NY: Springer.
- SCHALOCK, R., & VERDUGO, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R., VERDUGO, M., & GÓMEZ, L. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34(3), 273–282.
- SCHMIDT, S., POWER, M., GREEN, A., LUCAS-CARRASCO, R., ESER, E., DRAGOMIRECKA, E., & FLECK, M. (2010). Self and proxy rating of quality of life in adults with intellectual disabilities: Results from the DISQOL study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1015–1026.
- SIMÕES, C. (2019). Avaliar a qualidade de vida de crianças e jovens com dificuldade intelectual. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Muñoz (Eds.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 1–13). Leiria: Politécnico de Leiria.
- SIMÕES, C., & SANTOS, S. (2016a). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(4), 378–388.
- (2016b). The quality of life perceptions of people with intellectual disability and their proxies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4), 311–323.
- (2017). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 389–408.

- (2018). *Qualidade de Vida, Comportamento Adaptativo e Apoios: Compreender a Relação entre Constructos na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- SIMÕES, C., SANTOS, S., & BISCAIA, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16*(2), 186–200.
- SIMÕES, C., SANTOS, S., CLAES, C., VAN LOON, J., & SCHALOCK, R. (2017). *Avaliação da Qualidade de Vida na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: Manual de Administração da Escala Pessoal de Resultados*. Coimbra: FORMEM.
- SCHWARTZ, C., & RABINOVITZ, S. (2003). Life satisfaction of people with intellectual disability living in community residences: Perceptions of the residents, their parents and staff members. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(2), 75–84.
- THOMPSON, J., SCHALOCK, R., AGOSTA, J., TENINTY, L., & FORTUNE, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion, 2*(2), 86–99.
- TOWNSEND-WHITE, C., PHAM, A., & VASSOS, M. (2012). A systematic review of quality of life measures for people with intellectual disabilities and challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(3), 270–284.
- VERDUGO, M., SCHALOCK, R., KEITH, K., & STANCLIFFE, R. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 707–717.
- WEHMEYER, M., & SCHALOCK, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1–16.
- WILSON, D. (2001). *Practical Meta-analysis Effect Size Calculator* [Computer software]. Disponível em http://www.campbellcollaboration.org/resources/effect_size_input.php, consultado em 22-12-2018.
- WORLD MEDICAL ASSOCIATION. (2008). *Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Disponível em <http://www.bioetica.ufrgs.br/helsin7.pdf>, consultado em 26-04-2016.
- ZIMMERMANN, F., & ENDERMANN, M. (2008). Self-proxy agreement and correlates of health-related quality of life in young adults with epilepsy and mild intellectual disabilities. *Epilepsy and Behavior, 13*(1), 202–211.

O MODELO DE APOIO À VIDA INDEPENDENTE ENQUANTO MEDIDA DE SUPORTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR

Joana Simões

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS),
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. joana.is.simoes@gmail.com.

Filipa Machado Rodrigues

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), Instituto Politécnico de Leiria;
Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA), Lisboa; Centro de Investigação
Interdisciplinar em Saúde (CIIS); Instituto de Ciências da Saúde (ICS-UCP),
Lisboa, Portugal. filipa.rodrigues@ipleiria.pt.

Resumo: O presente artigo é baseado num estudo¹ desenvolvido durante o ano de 2020, o qual teve como objetivo principal conhecer e refletir sobre a realidade e as experiências dos estudantes autistas no ensino superior e da assistência pessoal, enquanto possível contributo inovador, promotor de uma maior independência e autodeterminação das pessoas autistas no meio académico. A investigação assenta num estudo de caso múltiplo, tendo-se inicialmente recorrido somente a uma ferramenta de cariz qualitativo (inquérito por entrevista semiestruturada), complementando-se posteriormente através do recurso ao inquérito por questionário, privilegiando-se, desta forma, um paradigma de investigação misto. Esta opção metodológica pretendeu, pela triangulação, encontrar pontos de convergên-

¹ Projeto de mestrado em Educação Especial, com o título «A Perceção dos/as Estudantes Autistas sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão no Ensino Superior: a Assistência Pessoal enquanto possível contributo inovador», cuja defesa se encontra agendada para abril de 2021.

cia/divergência, inferências e possibilidades de associação entre dados de diferente natureza, procurando maior fiabilidade do estudo.

Em síntese, os dados recolhidos revelaram que, segundo a percepção dos participantes, existe uma lacuna na transmissão de informação acerca das medidas de apoio à inclusão para estudantes autistas, por parte das instituições de ensino superior. Conhecemos também como os estudantes autistas experienciam a entrada e a frequência do ensino superior, as várias barreiras, destacando-se as pedagógicas, as institucionais e as atitudinais. Concluimos, ainda, que a figura do assistente pessoal, embora ainda muito pouco divulgada pelas instituições de ensino superior enquanto medida de apoio, é considerada como vantajosa por parte de um número significativo de participantes no nosso estudo.

Palavras-chave: Assistência Pessoal; Autismo; Ensino superior; Inclusão; Vida independente.

Abstract: This article is based on a study developed during the year 2020 which had as main objective to know and reflect on the reality and experiences of autistic students in higher education. Also, it pretends to analyze personal assistance as a possible innovative contribution, which can lead to greater independence and self-determination of autistic persons in academia. The investigation is a multiple case study, having initially resorted only to a qualitative tool (semi-structured interview survey), then complementing itself through the use of a questionnaire survey, thus favoring a mixed research paradigm. This methodological option intended, through triangulation, to find points of convergence/divergence, inferences and possibilities of association between data of different nature, seeking greater reliability of the study.

The collected data revealed that there is a clear gap in the transmission of information about support measures for inclusion for autistic students. We also got to know how autistic students experience the entrance and attendance of higher education, the various barriers, especially pedagogical, institutional and attitudinal ones. Finally, we conclude that the figure of the personal assistant is considered advantageous by a significant number of autistic persons who participated in our study, even though this figure is still very little divulged by higher education institutions.

Keywords: Autism; Higher Education; Inclusion; Independent Living; Personal Assistant

Introdução

O projeto aqui apresentado refere-se à investigação em curso no âmbito do mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este artigo é uma ampliação do resumo publicado em livro de resumos da INCLUDIT VI.

No presente trabalho de investigação, optou-se por utilizar, a terminologia «autista» em vez de «pessoa com autismo». Na comunidade autista, muitos defensores do autismo e seus aliados preferem terminologias como «autista», «pessoa autista» ou «indivíduo autista», porque entendem o autismo como uma parte inerente da identidade da pessoa, e não algo que se possa separar dela (Autistic Self Advocacy Network — ASAN). Em 2016, a National Autistic Society (NAS), o Royal College of GPs e o UCL Institute of Education realizaram uma pesquisa no Reino Unido com pessoas ligadas ao autismo, para auscultar sobre as preferências em relação ao uso da linguagem. O termo «autista» foi aprovado por uma grande percentagem de adultos autistas, familiares, amigos e pais, mas por um número consideravelmente menor de profissionais; «pessoa com autismo» foi a opção escolhida por quase metade dos profissionais, mas por menos adultos autistas e pais (Lorcan *et al.*, 2015).

O processo descrito tem como objetivo principal conhecer e refletir sobre a perceção e as experiências dos estudantes autistas no ensino superior e o conhecimento da assistência pessoal enquanto possível contributo inovador, capaz de promover uma maior independência, autodeterminação e autorrepresentação das pessoas autistas no referido meio académico em particular, e na sociedade em geral.

A investigadora tem vindo a trabalhar na área do autismo, quer com crianças, jovens e adultos, e desenvolve, desde fevereiro de 2020, atividade profissional enquanto técnica superior na Inovar Autismo — Associação de Cidadania e Inclusão. Aqui, atua na área da gestão e implementação de projetos que visam a inclusão, participação, autodeterminação e autorrepresentação das pessoas autistas. A investigadora tem, desta forma, um percurso relacionado com o acompanhamento de jovens autistas e com a figura dos assistentes pessoais, os quais são responsáveis por prestar assistência nas atividades e tarefas da vida diária de outra pessoa que, pela sua

situação, seja por uma diversidade funcional seja por outras razões, não as consegue executar.

Assim, verificou-se a necessidade e a pertinência de aprofundar o conhecimento disponível na área de estudo na qual a temática se inscreve. Para o efeito, procedeu-se inicialmente a uma revisão da literatura existente e ao cruzamento bibliográfico com fontes nacionais e internacionais. Foi adotado um paradigma misto de investigação, pela necessidade de combinar métodos e procedimentos de recolha de dados, os quais, a cada fase do estudo, necessitavam de uma complementaridade de paradigmas qualitativo-quantitativo. Optámos por um estudo de caso do tipo exploratório, recorrendo à constituição de dois tipos de amostra (autosseleccionada e de conveniência). Como procedimentos de recolha de dados foi elaborado um diário de bordo e concebidos e aplicados inquéritos por entrevista e por questionário. No caso da entrevista (semiestruturada), foi dirigida a cinco estudantes autistas, com e sem assistente pessoal, aos seus assistentes pessoais (nos casos em que se aplica), no sentido de se obter uma visão holística e transversal.

Os familiares de alguns dos destinatários da Inovar Autismo dinamizavam já, no âmbito da instituição, um *focus group* com o objetivo de auscultar as principais barreiras e aspetos facilitadores à inclusão, assim como a perceção sobre a figura do mediador para a inclusão (integrado no projeto Erasmus+ *Young Mediators for Inclusion*). A investigadora participou em sessões com este grupo, de modo que as suas partilhas e preocupações revelaram um campo de pesquisa emergente e, concomitantemente, deram corpo à intenção de expandir a compreensão sobre o fenómeno de inclusão de estudantes autistas no ensino superior.

Procedeu-se ainda a um inquérito por questionário (amostra autosseleccionada), ao qual responderam 29 estudantes autistas.

Foi então definida a problemática e progressivamente afinadas as questões de partida, situadas precisamente na transição e no levantamento de necessidades dos usuários aquando do ingresso nas universidades e politécnicos:

- Que perceção têm os estudantes autistas sobre os apoios à inclusão disponibilizados pela instituição de ensino superior que frequentam/frequentaram?

- Quais são as principais barreiras que os estudantes autistas experienciam no ensino superior?
- Os estudantes autistas conhecem o papel do assistente pessoal? Em que medida?

Deste modo, o presente artigo está dividido em três capítulos. O Capítulo 1 é composto pelo enquadramento teórico, englobando o estado da arte sobre paradigmas de educação inclusiva no sistema educativo em Portugal e as barreiras à inclusão de estudantes autistas no ensino superior. O Capítulo 2 é composto pela metodologia, englobando os objetivos de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. O Capítulo 3 é composto pela apresentação, interpretação e discussão de resultados (quer do inquérito por entrevista, quer do inquérito por questionário) e pela conclusão.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1. *Estado da arte*

Diagnosticados alguns aspetos ligados à problemática, verificámos que, enquanto abrangidos pela escolaridade obrigatória, existem atualmente em Portugal vários documentos orientadores e respostas do Estado, através da ação combinada entre o Ministério da Educação e Ciência e a Segurança Social, dirigidos a crianças e jovens com necessidades educativas específicas (NEE) e as suas famílias.

Durante o seu percurso no ensino básico, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, as populações com NEE têm sido enquadradas sucessivamente nas diversas medidas ao abrigo da legislação da educação especial, até à que vigora desde 2018, que determina medidas da política educativa relativas ao regime jurídico da educação inclusiva.

Os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão devem, atualmente, garantir na escola um conjunto de serviços e adaptações ao nível do processo de ensino e aprendizagem em face das suas necessidades, do apoio de professores especializados, terapeutas e psicólogos, da adequação de produtos de apoio, tanto de *hardware* como de *software*

(computadores, *tablets*, linhas *braille*, leitores de ecrã, sintetizadores de voz, *software* para a comunicação), a audição, a leitura, e o cálculo, transporte escolar, entre outros. Além desses recursos, existem os centros de apoio à aprendizagem e as escolas de referência (Ensino Bilingue, Domínio da Visão e Intervenção Precoce na Infância, bem como o acesso Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, os quais garantem avaliações e recursos tecnológicos específicos). Contudo, caso a criança não possa, excepcionalmente, frequentar uma escola pública por necessitar de acompanhamento de técnicos especializados, tem ainda a resposta dos estabelecimentos de educação especial financiados pela Segurança Social.

O paradigma da educação inclusiva encontra-se vinculado à Declaração de Salamanca, a qual determinou, em 1994, que a educação deve ser para todos, centrada nas crianças, respeitando a vasta diversidade das suas necessidades, interesses e características individuais, de modo a garantir o seu sucesso escolar em escolas do ensino regular. No cenário em que se inscrevia a Declaração de Salamanca, um dos objetivos centrais seria o de conseguir uma redução substancial perante as desistências e retenções e garantir um êxito escolar médio mais elevado e a redução do número de crianças institucionalizadas. A taxa de insucesso e abandono escolar era mais impactante nas crianças com algum tipo de comprometimento.

Hoje, prosseguindo ao longo de uma evolução com mais de vinte anos, vemos em contexto nacional algumas das antigas estruturas da educação especial dar lugar a respostas diferentes, segundo o princípio da escola inclusiva, nas dimensões éticas referentes aos princípios e valores que se encontram na sua génese. Assim, a título de exemplo, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, é proposto que os centros de apoio à aprendizagem venham substituir as unidades de ensino estruturado e as salas de multideficiência, e que as respostas dos centros de recursos de tecnologias e informação, apoios terapêuticos (terapia da fala, psicomotricidade, terapia ocupacional) sejam mais abrangentes em termos de população escolar, mesmo sem Programas Educativos Individuais (PEI) de anos transatos.

À medida que progredia no sistema de ensino, o estudante com PEI, aquando da chegada à idade considerada como correspondendo a três anos antes do término da escolaridade obrigatória, deveria iniciar o seu Programa Individual de Transição (PIT). Atualmente, e de acordo com o artigo 25.º do

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, este documento e as medidas educativas associadas continuam a elaborar-se para aqueles que até então tinham usufruído de adaptações curriculares significativas. Findado o desenvolvimento e a abrangência do PIT, e sem expectativas de prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho, esta população resigna-se, muitas vezes, à dependência da família e/ou de subsídios estatais. Porém, parte dos estudantes que terminam o ensino secundário pretendem dar continuidade ao seu percurso académico, e os desafios do panorama inclusivo nesse contexto são alvo de algumas dificuldades acrescidas, pois finda o enquadramento anterior no âmbito dos apoios do Ministério de Educação e Ciências (MEC), frequentemente protocolados com instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Perante esta lacuna legislativa e da falta de uniformização dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão no ensino superior, as leis gerais sobre a antidiscriminação, como, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), revelam-se fundamentais para os estudantes do ensino superior verem garantida a igualdade de direitos e acessibilidade à continuidade da escolaridade.

Em retrospectiva, e justificado claramente pelo fluxo mínimo de estudantes com necessidades educativas específicas que prosseguiram estudos universitários, temos fontes que referem, de acordo com a Lei da Autonomia das Universidades (1988), que dependeria de cada instituição e da sua autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, a definição da sua própria política de inclusão, ou seja, existia uma certa desresponsabilização por parte do Estado em garantir o direito à educação de estudantes com necessidades educativas específicas, de acordo com os princípios de equidade, transferindo para as instituições de ensino superior essa tarefa e responsabilidade. A necessidade de uniformizar um conjunto de medidas surge perante a evidência de que a atribuição de apoios específicos ao estudante com deficiência está dependente do critério dos serviços de ação social de cada instituição, dos recursos disponíveis e, principalmente, da formação e sensibilidade dos técnicos para as especificidades do estudante (Pires, 2007).

1.2. *Ensino superior e os/as estudantes com deficiência*

De acordo com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), o número de estudantes com deficiência tem vindo a aumentar consideravelmente, sobretudo indivíduos com deficiência motora. A mesma evidência é corroborada na revisão sistemática de literatura publicada em 2019 e intitulada «Transition to Higher Education for Students With Autism: A Systematic Literature Review» (Nuske, Riolloa & Bellon, 2019). Também Patrício (2003) afirma que se tem verificado em Portugal um acréscimo do número de estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior, estabelecendo uma relação direta com a implementação de medidas de apoio específicas no ensino básico e no secundário.

Relativamente aos estudantes autistas, verifica-se, no entanto, que o número ainda é bastante reduzido. De acordo com um estudo realizado pela Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (doravante GTAEDES) em 2014, apenas 3% dos 1318 estudantes com necessidades educativas específicas a frequentar o ensino superior no ano letivo de 2013–2014 eram estudantes autistas (Pires, Seco, & Martins, 2015). Interrogamo-nos, contudo, se o número é efetivamente tão reduzido, ou se muitos dos estudantes autistas não estão identificados enquanto estudantes com necessidades educativas específicas.

A literatura disponível afirma verificar-se um aumento significativo da investigação no âmbito da inclusão e das necessidades educativas específicas, contudo, essa investigação centra-se maioritariamente no ensino básico, havendo uma lacuna significativa no ensino superior (Santos 2014, Rodrigues 2004). Neste sentido, a continuidade do trabalho ao nível da educação inclusiva, do desenho de medidas de suporte à aprendizagem e da pedagogia diferenciada preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 são de fundamental implementação não apenas no ensino básico e no secundário, mas também no ensino superior, a fim de garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso do percurso académico dos estudantes.

De acordo com a Lei da Autonomia das Universidades, as instituições de ensino superior são autónomas do ponto de vista estatutário científico, pedagógico, administrativo, financeiro e disciplinar, podendo definir a sua própria política de inclusão (Pires, 2007). Desta forma, existem grandes

diferenças entre as instituições de ensino superior a esse nível (Castanheira, 2013). Por um lado, verifica-se um grande empenho através dos estatutos e dos regimes especiais que regulamentam as medidas de apoio a alunos com deficiência ou incapacidade; por outro, em algumas instituições verificam-se apenas os serviços mínimos.

A Associação Portuguesa de Deficientes (2005) refere que, à medida que a exigência do ensino aumenta, a importância e a qualidade das adaptações parecem diminuir. Esta realidade condiciona significativamente o desenvolvimento académico e pessoal, bem como o sucesso dos estudantes com deficiência ao longo da frequência no ensino superior.

De facto, as investigações neste âmbito têm demonstrado que existe uma maior preocupação com o acesso e com a taxa de ingresso no ensino superior (através do contingente especial), contudo, os apoios durante o curso revelam-se ainda escassos e desadequados. A avaliação realizada pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos de 2019 mostra que, entre 2010–2011 e 2017–2018, existiu, de uma forma geral, um maior número de alunos com deficiência a frequentar escolas de ensino regular na escolaridade obrigatória (+92%) e a frequentar o ensino superior (40%). Contudo, o reforço de técnicos especializados dos centros de recursos para inclusão e das escolas para apoiar estes alunos foram reforçados em apenas 8%. Nos estabelecimentos de ensino superior, os serviços de apoio disponibilizados a estes estudantes mantiveram-se praticamente inalterados. A avaliação mostra, ainda, que, no ano letivo de 2017–2018, um quarto dos alunos que se tinham candidatado ao ensino superior não prosseguiu com a formação (ODDH, 2019).

Neste sentido, uma política nacional mais específica e rigorosa, que estabelecesse diretivas e práticas mais uniformizadas, seria fundamental. Além das medidas legislativas e institucionais, é também fundamental o investimento na capacitação dos recursos humanos (quer docentes, quer outros técnicos das instituições de ensino superior), a auscultação ativa dos estudantes autistas e das suas necessidades e o reforço dos apoios disponibilizados, promovendo assim o aumento do sucesso académico destes estudantes, o seu direito à participação ativa (quer na vida académica, quer na sociedade em geral) e a igualdade de oportunidades.

1.3. *Dificuldades frequentes dos/as estudantes autistas no ensino superior*

No âmbito específico do autismo, a pesquisa sobre o apoio a estes estudantes foca-se, geralmente, na primeira infância, devido ao potencial de alcançar melhorias significativas através da intervenção precoce. Contudo, importa sublinhar que a idade adulta compõe, na verdade, a grande maioria da vida de uma pessoa, sendo, portanto, fundamental que se invista na investigação nesse sentido (Grogan, 2015). Ao contrário da ideia que parece ter-se generalizado, as barreiras socioeducativas no autismo não se restringem à infância, e o investimento na investigação no âmbito das medidas de apoio que se podem aplicar na idade adulta, ou na transição para a vida adulta, é urgente.

Os estudantes autistas enfrentam frequentemente dificuldades e barreiras muito específicas. Na revisão da literatura intitulada «Transition to Higher Education for Students with Autism: A Systematic Literature Review», é referido que os estudantes autistas indicam, nomeadamente, a dificuldade com as competências sociais, preferência por rotinas, algumas dificuldades nas funções executivas (por exemplo, planificar e gerir o tempo) e sensibilidades sensoriais. A autoafirmação foi identificada como requisito fundamental na transição para o ensino superior. Muitos indivíduos autistas enfrentam ainda dificuldades ligadas à saúde mental, nomeadamente ansiedade, elevados níveis de *stress* e depressão e muitas dificuldades relacionadas com a autoafirmação, autoconsciência e um desejo de se «encaixar». (Nuske *et al.*, 2019).

Os estudantes autistas não apenas sentem frequentemente que precisam de aprender a adaptar-se ao mundo neurotípico para obter sucesso académico, mas, com muita frequência, a comunidade académica tende a criar preconceitos e barreiras em relação ao autismo, considerando apenas as dificuldades e não estando sensibilizada para a grande diversidade dos estudantes autistas, as suas potencialidades e o grande sucesso que conseguem alcançar quando lhes são providenciados os apoios e as adaptações necessários.

Estas dificuldades, associadas sobretudo ao ensino básico e ao secundário, continuam frequentemente no ensino superior, podendo criar uma dificuldade acrescida aos desafios próprios da transição entre níveis e contextos

de ensino que todos os estudantes, com e sem deficiência, normalmente enfrentam. Contudo, enquanto no ensino básico e no secundário existem uma série de enquadramentos legais e apoios específicos, o mesmo não se verifica no ensino superior.

Estes fatores, combinados com a decisão de não querer divulgar a condição ligada ao espectro do autismo e de lidar com o estigma (como se verificou em mais do que um participante na nossa investigação empírica), contribuem frequentemente para um atraso na procura de serviços de apoio para os estudantes com deficiência/incapacidade (Nuske *et al.*, 2019). Isto poderá afetar negativamente toda a experiência académica dos estudantes, desde uma etapa muito inicial nas instituições académicas. Consideramos que o trabalho que antecede uma possível solução para evitar esta situação deveria passar pelo trabalho que antecede a transição para o ensino superior, fundamental, nomeadamente, no âmbito da promoção da autodeterminação e advocacia das pessoas autistas. Tal poderá prepará-las melhor para os novos desafios que irão encontrar no ensino superior. Também ao nível das funções executivas, nomeadamente na gestão de tempo, no estabelecimento de prioridades e na organização de atividades, é importante haver preparação, uma vez que o nível de exigência no contexto do ensino superior é muito maior e distinto. Igualmente relevante poderá ser o apoio ao nível da mediação da comunicação (com docentes e outros membros da comunidade académica).

A investigação no âmbito das perceções e experiências dos estudantes autistas no ensino superior é ainda bastante reduzida; sobretudo a nível nacional, verificámos alguma dificuldade em encontrar estudos nesse sentido.

Consideramos que muitas instituições necessitam ainda de aplicar os apoios básicos para os estudantes neurodivergentes, nomeadamente, entre outros, o apoio por parte de um assistente pessoal, em especial no contexto académico, de forma a promover a autonomia, a independência e a autodeterminação dos estudantes autistas. Este apoio de terceiros, não apenas no contexto académico, mas também no contexto pessoal, é referido por vários autores como fundamental para o sucesso dos estudantes com deficiência. Algumas áreas que podem ser trabalhadas nesse âmbito podem ser a análise de tarefas, o estabelecimento de metas, as estratégias de gestão de tempo (função executiva), a comunicação e os relacionamentos sociais, entre outras. O tipo de apoio e a sua frequência são definidas no Plano Individual

de Assistência Pessoal (PIAP) de acordo com as necessidades e aspirações do destinatário, neste caso do estudante, que solicita o mesmo.

Capítulo 2. Metodologia

2.1. *Objetivos de investigação*

Perante o enquadramento da problemática e ressaltada a grande necessidade e pertinência deste estudo, enunciamos objetivos em termos mais específicos, de acordo com a taxonomia de Bloom revista (Krathwohl, 2002):

1. Identificar a perceção dos estudantes autistas sobre o seu percurso escolar, dificuldades, barreiras e aspetos facilitadores;
2. Descrever o percurso, em termos de apoios à inclusão, que os estudantes fazem sobre o seu percurso académico;
3. Conhecer a perceção dos estudantes autistas sobre a sua necessidade de apoios no ensino superior;
4. Enunciar os serviços de apoio que os estudantes autistas consideram ter um impacto mais positivo na resposta às suas necessidades;
5. Analisar o nível de acessibilidade dos estudantes autistas aos serviços de apoio disponibilizados pelas instituições de ensino superior que frequentam ou frequentaram;
6. Avaliar o grau de conhecimento e de valorização dos estudantes autistas acerca da figura do assistente pessoal.

Considerando os nossos objetivos de investigação, o presente estudo começou por assumir um cariz qualitativo, recorrendo-se ao método de estudo de caso exploratório, aplicando-se o inquérito por entrevista (semiestruturada). Ao longo do desenvolvimento do processo de investigação, contudo, revelou-se necessário afinar os procedimentos e aprofundar a realidade do estudo, uma vez que o contexto de recolha de dados não foi totalmente favorável ao inicialmente estipulado. Após a recolha e análise de dados obtidos através do inquérito por entrevista, persistiam dúvidas, revelando-se necessário a complementaridade e o alargamento da amostra. Neste sentido, em termos de fiabilidade da modalidade de investigação inicial e

central (estudo de caso), optou-se por conciliar o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

O nosso estudo pretende assentar numa perspetiva de dentro para fora, procurando-se compreender a perceção pessoal dos estudantes autistas, de acordo com o lema estabelecido nos anos 1990 «nothing about us without us». Envolver as pessoas na nossa investigação, auscultando a sua perceção e experiência, foi, desde início, um fator fundamental.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo um paradigma de investigação misto (qualitativo-quantitativo), as técnicas de recolha de dados utilizadas diferiram de acordo com os objetivos do estudo. Numa primeira fase, o instrumento principal utilizado para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista semiestruturada, realizada através de plataformas digitais (Skype e Zoom) devido à COVID-19, tendo, com o consentimento prévio, sido gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas foram conduzidas através de um guião com questões gerais, dando, contudo, espaço aos inquiridos para expressarem as suas visões e experiências.

Estava prevista uma maior recolha de dados presencial, porém, considerando a COVID-19 e todas as questões de segurança inerentes à prevenção do contágio da mesma, optou-se pela recolha de dados por via digital. Foram entrevistados quatro estudantes e um ex-estudante e três assistentes pessoais.

A entrevista realizada aos cinco estudantes centrou-se na temática das suas experiências e perceções relativamente às medidas de apoio à aprendizagem e inclusão que tiveram no ensino básico, no secundário e sobretudo no ensino superior. Num segundo momento da entrevista, focou-se na assistência pessoal enquanto medida de suporte à inclusão e participação ativa na comunidade. As entrevistas realizadas aos três assistentes pessoais procuraram perceber a relação que os mesmos têm com o seu destinatário, o apoio prestado, focando em particular o contexto académico.

Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento dos participantes, para posterior transcrição e análise de conteúdos. As entrevistas demoraram, em média, 45 minutos, tendo decorrido sem qualquer incidente.

A seleção da amostra foi efetuada segundo critérios de conveniência, uma vez que os sujeitos inquiridos foram escolhidos considerando o facto de serem jovens autistas e estarem a frequentar, ou terem frequentado, o ensino superior e pelo facto de serem assistentes pessoais que prestam apoio a jovens autistas que estão no ensino superior. Em todos os casos, considerou-se a disponibilidade e a abertura por parte dos inquiridos a partilhar a sua experiência e perceção pessoal.

Numa segunda fase, tal como referido anteriormente, realizou-se um inquérito por questionário, no sentido de complementar o estudo. Optou-se pela ferramenta Google Forms, criando um questionário com sete perguntas de escolha múltipla. O inquérito foi divulgado através da página de Facebook da investigadora, bem como em várias páginas no âmbito do autismo e da educação, solicitando-se a sua partilha. Realizaram-se ainda contactos junto de mais de 46 instituições de ensino superior, solicitando a partilha através das redes de contacto e plataformas disponíveis. Contactou-se ainda a Federação Portuguesa de Autismo, que partilhou o inquérito junto de todas as suas associações federadas. O inquérito esteve online entre o dia 9 de agosto e o dia 16 de setembro.

Através deste inquérito por questionário, pretendeu-se auscultar os estudantes autistas sobre a sua perceção relativamente às medidas de suporte à inclusão e o seu conhecimento acerca da figura do assistente pessoal. A amostra do inquérito por questionário foi autosseleccionada, tendo participado 29 jovens.

Capítulo 3. Apresentação, interpretação e discussão de resultados

3.1. Inquérito por entrevista

Para a realização desta investigação, entrevistámos quatro estudantes autistas que frequentam o ensino superior em Lisboa, nas Caldas da Rainha e em Portalegre. Considerou-se ainda pertinente incluir um estudante autista que já frequentou o ensino superior, mas que, contudo, não o concluiu. No sentido de complementar a informação, foram ainda entrevistados os três assistentes pessoais que acompanham dois destes estudante.

Como referido acima, as entrevistas realizaram-se através de plataformas digitais, como o Zoom, Skype e Whatsapp. Em alguns casos, os entrevistados tiveram mais do que uma fase de entrevista, oralmente e por escrito, o que se revelou uma alternativa viável para recolher as informações em época de confinamento, bem como algumas limitações na comunicação dos participantes na modalidade iniciada.

Analisámos inicialmente os dados recolhidos no inquérito por entrevista aos estudantes e, posteriormente, procedemos à análise dos dados relativos às entrevistas aos assistentes pessoais. Para isso, após a análise textual atenta, avançámos para o procedimento de análise de conteúdo e a codificação de categorias e subcategorias.

3.1.1. *Análise de conteúdo a partir do inquérito por entrevista a estudantes*

Para análise de conteúdo dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista elaborou-se uma grelha de codificação das categorias, subcategorias e indicadores (Tabela 1). Os indicadores textuais resultam da enumeração e síntese da informação que sustenta a codificação apresentada:

Tabela 1. Grelha de análise do conteúdo obtido através do inquérito por entrevista aos cinco estudantes autistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores textuais
I. Perceção pessoal acerca do percurso escolar (ensino básico e secundário)	a. Perceção Positiva	– Boa relação com os colegas de turma e comunidade escolar em geral; – Realização e manutenção de amizades; – Apoio e compreensão por parte de professores e assistentes operacionais.
	b. Perceção Negativa	– Falta de compreensão por parte dos colegas; – <i>Bullying</i> por parte dos colegas;
II. Apoios no ensino básico /secundário e na transição para o ensino superior	a. Apoio interno	– Frequência de terapias oferecidas pela escola básica; – Frequência de aulas de apoio internas e/ou externas; – Apoio à educação especial;
	b. Apoio externo	– Apoio por parte de entidades externas (explicações, ABC Real).

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

III. Apoios aquando do ingresso no ensino superior	a. Apoio interno	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio por parte do psicólogo da instituição de ensino superior; - Apoio por parte de um tutor da faculdade; - Apoio por parte da Associação de Estudantes; - Apoio por parte dos colegas.
	b. Apoio externo	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio por parte de explicadora; - Apoio por parte de técnicas do ABC Real; - Apoio por parte de uma Assistente Pessoal.
IV. Barreiras à inclusão encontradas no ensino superior	a. Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades específicas em algumas disciplinas; - Dificuldade com a metodologia de ensino; - Nível de exigência diferente do secundário;
	b. Atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de sensibilidade e compreensão por parte de alguns docentes;
	c. Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca participação na vida académica; - Dificuldades nas relações interpessoais;
	d. Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Complicações de saúde que impediram recuperação de uma disciplina
	e. Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na obtenção de apoios institucionais, mediante pedido; - Falta de organização por parte dos serviços de secretaria da instituição de ensino superior;
V. Existência de Assistente Pessoal	a. Tem assistente pessoal no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação de áreas e tipo de apoio no ensino superior.
	b. Tem assistente pessoal noutros contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação de áreas e tipos de apoio noutros contextos.
	c. Não tem assistente pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação de que não tem apoio por parte de um assistente pessoal.
VI. Perceção sobre o impacto da assistência pessoal na própria vida	a. Tem assistente pessoal e considera vantajoso	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de evoluções pessoais, através do apoio por parte do assistente pessoal; - Perceção pessoal do aumento da independência; - Perceção pessoal do aumento de autodeterminação/capacidade de escolha; - Perceção pessoal do aumento da autoestima; - Indicação da utilidade da figura do assistente pessoal na gestão e organização do tempo.
	b. Não tem assistente pessoal, mas considera vantajoso	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação de que existem dificuldades na gestão e organização de tempo e que um assistente pessoal poderia ser útil nesse âmbito; - Indicação de que um assistente pessoal poderia ser útil na consciencialização dos professores.

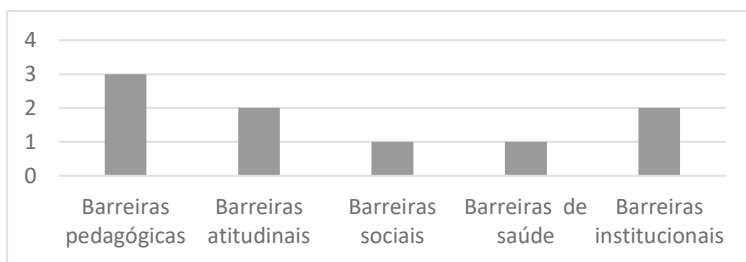
De acordo com os resultados obtidos no inquérito por entrevista, verificámos que os jovens autistas que participaram têm uma perceção, de forma geral, positiva relativamente ao seu percurso escolar. No entanto, vários mencionaram terem sido vítimas de *bullying* verbal ou psicológico por parte

de colegas de turma, tendo isso contribuído para uma experiência menos positiva, sobretudo nos anos do ensino básico, tendo depois melhorado significativamente no secundário e no ensino superior (excerto de entrevista).

[ser tratado como uma criança] pode ser um ponto negativo. Mas de resto, eu acho que foi positivo, que correu tudo bem. [...] Não, isso na universidade já são muito mais crescidos, já ninguém me trata dessa maneira. *D.*

Embora a experiência no ensino superior corresponda à expectativa, todos enfrentam barreiras, quer sociais, pedagógicas, atitudinais ou de saúde, que dificultam, em parte, a vida académica (Figura 1).

Figura 1. Perceção dos autistas participantes no inquérito por entrevista relativamente às barreiras que encontram no ensino superior (análise de conteúdo, categoria IV)



Enquanto barreiras pedagógicas, os participantes referiram as dificuldades específicas em algumas disciplinas, como a metodologia de ensino e a alteração do nível de exigência, que é diferente do secundário. Ao nível das barreiras institucionais, os participantes referiram a dificuldade na obtenção de apoios institucionais mediante pedido e a falta de organização por parte dos serviços de secretaria da instituição de ensino superior. Em relação às barreiras atitudinais, foi destacada a falta de sensibilidade e compreensão por parte de alguns docentes. Por fim, no que concerne às barreiras sociais, mencionou-se a pouca participação na vida académica e as dificuldades nas relações interpessoais.

Dos cinco jovens entrevistados, dois têm assistente pessoal, e um tem um tutor interno e técnicas externas a prestar apoio. Todos os inquiridos consideram que o apoio que têm é significativo, de impacto positivo na sua vida académica e pessoal.

Sim, um impacto tem. [Desde que tem o apoio do AP] já sei cozinhar certas coisas. (...) No exercício físico obviamente. (...) Dantes eu já ia ao ginásio e fazia alguns exercícios e depois ia embora. Pronto, agora com o J. (assistente pessoal), ele começou a puxar-me mais lá. (...) Sim, acho que aumentou a minha autoestima. *D.*

Os outros dois jovens consideram que poderia ser útil ter um assistente pessoal nas suas vidas, nomeadamente na organização e gestão de tempo no contexto académico:

Um assistente pessoal... Eu às vezes sou um bocadinho desorganizado. Por exemplo, esta coisa de estar muito tempo aqui ao computador, às vezes se calhar faz-me distrair um bocado. (...) Se calhar, vou admitir que sim [Um assistente pessoal poderia ser vantajoso na gestão de tempo]. *T.*

Em termos de medidas de apoios dos quais estes jovens beneficiaram, em particular no ensino superior, verificou-se que a maioria usufruiu de apoio psicológico. Enquanto aspetos facilitadores, os participantes destacaram a compreensão por parte de alguns colegas e professores.

3.2. Inquérito por questionário

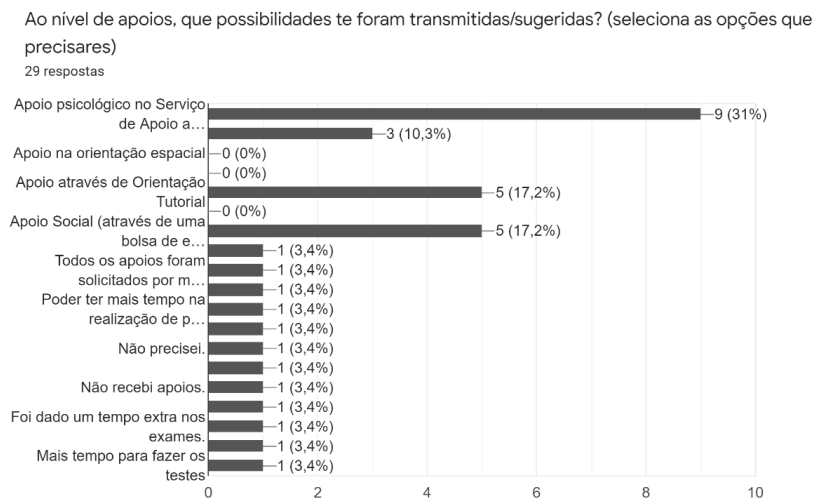
Este questionário, ao qual responderam 29 estudantes autistas (amostra autosseleccionada), revelou dados quantitativos interessantes e pertinentes para o âmbito da nossa investigação. Na amostra conseguida, não houve respostas nulas, isto é, 100% dos inquiridos (n=29) responderam à totalidade das questões apresentadas. Em termos de caracterização, estão apresentados relativamente à sua idade e situação académica na Tabela 2)

Tabela 2. Caracterização da amostra do inquérito por questionário (faixas etárias e número de participantes por idade e número de participantes por situação académica)

Idade	n	Situação académica	n
Entre 17 e 19 anos	3	A frequentar o ES na 1. ^a opção escolhida	7
Entre 20 e 22 anos	5	A frequentar o ES, mas não na 1. ^a opção escolhida	5
Entre 23 e 25 anos	3	Já frequentou o ES e terminou o curso	14
Mais de 25 anos	18	Já frequentou o ES e não terminou o curso	2
		Pediu transferência de curso ou de instituição de ES	1

Apresentamos graficamente a informação recolhida, de modo a analisar quantitativamente as respostas a algumas das questões que se revelaram mais importantes no alcance dos objetivos desta investigação. Relativamente ao tipo de apoio do qual os estudantes beneficiaram, verificou-se, tal como no inquérito por entrevista, que a maioria refere o apoio psicológico como aquele que consideram ter um impacto mais positivo na resposta às suas necessidades. No entanto, verificou-se também que este foi um dos apoios mais transmitidos por parte da instituição de ensino superior (Figura 2).

Figura 2. Respostas acerca da «possibilidade de apoio transmitidas/sugeridas» aos estudantes autistas

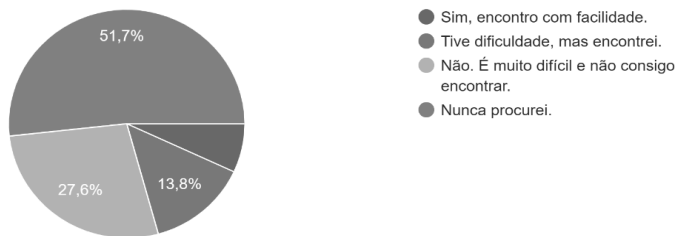


Através da análise do gráfico, é possível confirmar que a nenhum dos 29 participantes foi transmitida a possibilidade de apoio por parte de um/a Assistente Pessoal. Contudo, 17,2% dos participantes sabiam da existência do apoio através de orientação tutorial. Outros (17,2%) referiram o apoio social através da bolsa de estudo, e 10,3% referem o apoio através da Associação de Estudantes. Quanto ao acesso às medidas de suporte à inclusão e à acessibilidade do *site* da instituição de ensino superior frequentada (Figura 3), verificou-se que apenas 6,9% dos participantes afirmaram que encontra as hipóteses de resposta/medidas com facilidade, enquanto 13,8% dos inquiridos afirma ter tido dificuldade. Mas, apesar disso terem encontrado a informação, 27,6% diz que não encontrou por ser muito difícil; 51,7% afirma nunca ter procurado.

Figura 3. Opinião sobre o acesso às medidas de suporte à inclusão no site da instituição

As informações sobre o acesso às “medidas de suporte à inclusão” são fáceis de encontrar no site da tua faculdade?

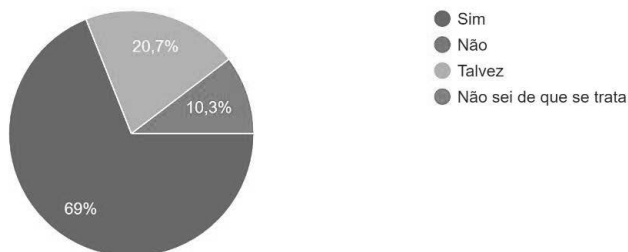
29 respostas



No entanto, tanto a análise de conteúdo dos dados recolhidos no inquérito por entrevista, como vimos anteriormente, como os dados quantitativos recolhidos no inquérito por questionário, revelam que os estudantes consideram vantajoso o apoio de um assistente pessoal no ensino superior (Figura 4).

Figura 4. Percepção dos estudantes autistas relativamente ao apoio de um assistente social enquanto algo de vantajoso

Consideras vantajoso o apoio de um/a Assistente Pessoal na frequência do ensino superior?
29 respostas



Verifica-se que nenhum dos participantes considera que o apoio por parte de um assistente pessoal não seria vantajoso, sendo que, para alguns, existe uma margem de incerteza (20,7%) e outros não conhecem de todo a figura do assistente pessoal (10,3%).

Apesar de não se tratar de uma amostra tão significativa quanto o desejável, e desde logo evidenciando dificuldades ao nível da generalização das inferências encontradas, as respostas evidenciam dimensões que necessitam de uma reavaliação no apoio disponibilizado e na divulgação do mesmo.

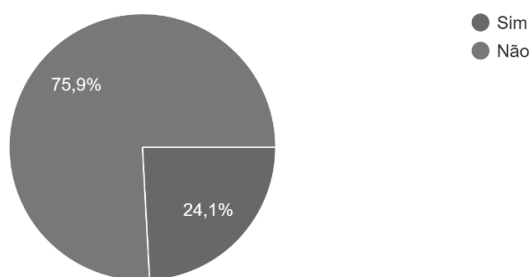
Relativamente ao nível de acessibilidade dos estudantes autistas aos serviços de apoio disponibilizados pelas instituições de ensino superior que frequentam ou frequentaram, verificou-se, através do inquérito por questionário, que apenas uma percentagem de 6,9% (n=2) conseguiu encontrar e aceder às medidas de inclusão no *site* das suas faculdades. Ainda assim, 51,7% dos participantes disse nunca ter procurado informação neste âmbito. Desconhecemos, no entanto, se lhes foi transmitida a existência de uma área dedicada às medidas de suporte à inclusão no *site* da instituição de ensino superior que frequentam.

O inquérito por questionário revelou ainda que 75,9% dos participantes afirma que nunca fora realizado um levantamento das suas necessidades específicas (Figura 5).

Figura 5. Respostas à questão sobre o levantamento das necessidades específicas dos estudantes realizado no primeiro ano do curso

Durante o primeiro ano do curso, foi realizado pela instituição de ensino superior, um levantamento das tuas necessidades específicas?

29 respostas



Por fim, procurando avaliar o grau de conhecimento e de valorização dos estudantes autistas, acerca da figura do assistente pessoal, verificamos que esta ainda é pouco conhecida, como revelou o inquérito por questionário (10,3% dos participantes afirmou não saber o que é um assistente pessoal). Contudo, como revela a fonte de dados obtida através do inquérito por entrevista, esta figura é valorizada e considerada uma mais-valia por parte de todos os participantes do nosso estudo, com e sem assistente pessoal, no que concerne à sua vida académica e pessoal.

Conclusão

Após a análise dos resultados em face dos objetivos propostos neste projeto, através de um paradigma misto de investigação, podemos triangular dados e identificar aspetos da perceção dos estudantes sobre a existência de lacunas na disponibilização/transmissão de informação acerca das medidas de apoio à inclusão no ensino superior. Concluimos também, quer através da revisão bibliográfica, quer através dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista, que, ao nível das barreiras que os estudantes autistas experienciam no ensino superior, se destacaram as barreiras pedagógicas,

as institucionais e as atitudinais, sendo as sociais e as de saúde menos experienciadas pelos cinco participantes no nosso estudo de caso.

Também aqui se evidencia a necessidade de reavaliação e reestruturação por parte das instituições do ensino superior em termos de respostas pedagógicas e de sensibilização para a questão do autismo junto das comunidades académicas. Uma formação especializada, de carácter contínuo, dos docentes do ensino superior poderia contribuir para a redução das barreiras enunciadas pelos participantes do nosso estudo, promovendo os princípios da equidade de respostas, acessibilidade e igualdade de oportunidades dos estudantes autistas. A continuidade do trabalho, ao nível da educação inclusiva, do desenho de medidas de suporte à aprendizagem e da pedagogia diferenciada preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 são de fundamental implementação, a fim de garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso no percurso académico dos estudantes neurodivergentes no ensino superior.

Relativamente à perceção dos jovens autistas sobre o seu percurso escolar, concluímos que este foi, de forma geral, positivo, embora tenham existido relatos de episódios de *bullying*. Particularmente interessante foi o testemunho de um dos jovens que referiu que era frequentemente tratado como uma criança por parte dos seus colegas. A investigadora encontra frequentemente, na sua atividade profissional, situações de infantilização das pessoas autistas. Imbuídas de manifestações de capacitismo, as atitudes discriminatórias afetam gravemente não apenas a autoestima das pessoas autistas, como também a sua autoconfiança e capacidade para se tornarem mais autónomas e independentes. Consequentemente, poderão existir também repercussões ao nível do desempenho e do sucesso académico.

De acordo com os dados obtidos através do inquérito por questionário, e como referido anteriormente, apenas dois dos inquiridos conseguiram encontrar e aceder às medidas de inclusão no *site* das suas faculdades. No sentido de termos uma perceção pessoal sobre esta realidade, consultámos também nós os *sites* das instituições de ensino superior dos participantes no inquérito por entrevista, procurando pelas medidas de apoio e suporte à inclusão. Demorámos, em média, 63 segundos para encontrar informação relativamente aos estudantes com necessidades específicas. Verificou-se que o ISCTE e a ESAD.CR têm um manual de acolhimento para estudantes com

necessidades educativas específicas. Na Faculdade de Letras, encontramos o «Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais», e na FCT, na qual demorámos mais de 2 minutos a encontrar informação, é mencionado apenas o apoio psicológico. No *site* do Instituto Politécnico de Portalegre encontramos também o regulamento, sendo que esta é a única das cinco instituições de ensino superior que menciona o direito a um assistente pessoal por parte dos estudantes. Refira-se que a grande maioria destes documentos se encontra redigida em linguagem muito pouco acessível, constituindo-se igualmente como uma barreira ao acesso à informação, nomeadamente às medidas de apoio existentes.

Como referido anteriormente, existe de facto um aumento significativo de produção científica acerca da inclusão e das necessidades educativas específicas; no entanto, o mesmo enfoque não se estende ao ensino superior. No âmbito de estudos em que colaboram estudantes autistas a frequentar o ensino superior, o número de publicações científicas é ainda menor. Acreditamos que um investimento nessa área de investigação poderia trazer mudanças positivas para estes estudantes, aumentando a sua qualidade de vida no âmbito do ensino superior e, conseqüentemente, no desempenho escolar e na sua vida em geral. Para tal, é, na nossa opinião, absolutamente necessário envolver a comunidade autista, nomeadamente os estudantes ou ex-estudantes, no sentido de conhecer a perceção pessoal e as necessidades específicas desta população, de acordo com o lema «Nothing about us, without us».

Concluimos, ainda, que a figura do assistente pessoal, embora muito pouco divulgada pelas instituições de ensino superior enquanto medida de apoio, é considerada vantajosa por parte de um número significativo de pessoas autistas que participaram no nosso estudo, quer através do inquérito por entrevista, quer através do inquérito por questionário. Embora estes dados, como referido anteriormente, não possam ser generalizados, podem constituir-se como indicadores importantes da necessidade de reavaliação dos procedimentos das instituições de ensino superior e dos seus gabinetes de apoio aos alunos, no que diz respeito à transmissão de medidas de apoio junto dos estudantes autistas, como também alertar outras instituições, nomeadamente o Instituto Nacional de Reabilitação, ou organizações no âmbito do autismo, para a necessidade da divulgação da assistência pessoal

enquanto contributo inovador, promotor de autodeterminação, participação e inclusão dos estudantes autistas no ensino superior.

Referências bibliográficas

- CASTANHEIRA, L. (2013). Integração de alunos com necessidades especiais no ensino superior: a evidência de um percurso. *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Corunha.
- GROGAN, G. (2015). Supporting Students with Autism in Higher Education through Teacher Educator Programs. Austin Peay State University. *SRATE Journal Summer 2015*, Vol. 24, Number 2 (pp. 8–13).
- KRATHWOHL, D. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- LORCAN, K., HATTERSLEY, C., MOLINS, B., BUCKLEY, C., POVEY, C., PELLICANO, E. (2015). *Which Terms Should Be Used to Describe Autism? Perspectives from the UK Autism Community*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361315588200>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 129, de 6 de julho de 2018.
- NUSKE, A., RILLOTTA, F., & BELLON, M. (Flinders University) RICHDALE, A. (La Trobe University). (2019). Transition to Higher Education for Students with Autism: A Systematic Literature Review. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2019, Vol. 12, No. 3, (pp. 280–295). National Association of Diversity Officers in Higher Education.
- ODDH (2019). Pessoas com Deficiência em Portugal — Indicadores de Direitos Humanos 2019.
- PIRES, A. (2007). *A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A Experiência e Percepções dos Estudantes com Deficiência*. [Dissertação de mestrado.] Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- PIRES, L., SECO, G., MARTINS, G. (2015). *Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior: A Experiência de 10 anos do GTAEDES*. Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão –INCLUDiT.
- RIBEIRO, A., PIRES, L., SECO, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. In SANTOS, M.

- T., ESPÍRITO SANTO, A., RAMALHO, J. P., ESPÍRITO SANTO, J. A., FARIA, M. C., ALMEIDA, C., MURTA, L. (2019) *Transição para a Vida Adulta: Percursos Reais, Possíveis e Desejáveis*. IPBeja.
- RODRIGUES, D. (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23, 9–15.
- RODRIGUES, Filomena D. F. (2015). *Universidade Inclusiva e o Aluno com Necessidades Especiais*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.] Universidade da Madeira.
- SANTOS, E. (2014). *Ingresso e Permanência de Estudantes com NEE no Ensino Superior: Estudo Qualitativo*. [Dissertação de Mestrado.] Universidade de Aveiro.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

BENEFÍCIOS DO PROGRAMA DE MENTORIA PARA A POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)

Paula Marques dos Santos

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI/CEPESE, Portugal. psantos@estgl.ipv.pt.

Inês Coelho

Estudante da Escola Superior de Saúde de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. ines.solange20@gmail.com.

Mariana Lopes

Estudante da Escola Superior de Saúde de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. mariana.joao.lopes@gmail.com.

Mariana Rodrigues

Estudante da Escola Superior Agrária de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. marero2001@hotmail.com.

Ana Berta Alves

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. abalves@esev.ipv.pt.

Sofia Campos

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. sofiamargaridacampos@gmail.com.

Emilia Coutinho

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. emiliacoutinho@sc.ipv.pt.

Resumo: O presente trabalho de investigação é a versão alargada do resumo publicado na INCLUDIT VI e tem como finalidade contribuir para melhorar as práticas inclusivas numa Instituição de Ensino Superior (IES). A implementação dos princípios da educação inclusiva no ensino superior é um desafio à instituição, aos professores e estudantes, o que pode ser concretizado na implementação de Programas de Mentoria (PM).

Partindo da questão de investigação «Que percepção têm os estudantes e professores do IPV acerca dos benefícios de um Programa de Mentoria?», definimos como objetivos: (i) conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria, de acordo com a percepção dos estudantes e professores do IPV; (ii) confrontar os dados obtidos com os resultados do projeto-piloto de mentoria (realizado no ano letivo 2019–2020); (iii) construir propostas de melhorias complementares ao projeto-piloto, para consolidar o programa de mentoria na IES.

Dentro de uma análise qualitativa, desenvolvemos um estudo descritivo e exploratório, recorrendo ainda ao método do PhotoVoice. Os dados foram recolhidos entre 1 e 18 de setembro de 2020.

O trabalho de investigação-ação permitiu conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria de acordo com a percepção dos estudantes e professores do IPV, confrontar os dados obtidos com os resultados do projeto-piloto, realizado em 2019, e construir uma proposta de melhorias, as quais foram vertidas no Programa de Mentoria a implementar na IES, a partir de setembro de 2020 (ainda enquanto fase-piloto, mas abrangendo já as cinco unidades orgânicas).

Palavras-chave: Mentoria; Ensino Superior; Inclusão; Benefícios.

Abstract: This research work is the extended version of the summary published in INCLUDIT VI and aims to contribute to improving inclusive practices in a Higher Education Institution (HEI). The implementation of the principles of inclusive education in higher education is a challenge for the institution, teachers, and students, which can be realized in the implementation of Mentoring Programs (PM).

Starting from the research question «What perception IPV students and teachers have about the benefits of a Mentoring Program?», we defined as objectives: (i) to know the benefits of a Mentoring Program, according to the perception of IPV students and teachers; (ii) compare the data obtained with the results of the pilot mentoring project (carried out in the academic year 2019–2020); (iii) build proposals for complementary improvements to the pilot project, to consolidate the mentoring program at the HEI.

Within a qualitative analysis, we developed a descriptive and exploratory study, as well as the PhotoVoice method. Data were collected between September 1st — September 18th, 2020.

The action-research work made it possible to know the benefits of a Mentoring Program according to the perception of IPV students and teachers, to compare the

data obtained with the results of the first pilot project, carried out in 2019, and to build a proposal for improvements, the which were put into the Mentoring Program to be implemented in the HEI, from September 2020 (still as a pilot phase, but already covering the 5 organic units).

Keywords: Mentoring; Higher Education; Inclusion, Benefits.

Introdução

O presente trabalho de investigação, subordinado ao tema «Benefícios de um Programa de Mentoria para a População Estudantil do Instituto Politécnico de Viseu», é uma extensão do resumo alargado publicado no Livro de Atas INCLUDIT VI e tem como finalidade contribuir para melhorar as práticas inclusivas na instituição. A implementação dos princípios da educação inclusiva no ensino superior é um desafio à própria instituição, professores e estudantes, o que pode ser concretizado na implementação de Programas de Mentoria/Tutoria.

As primeiras aprendizagens do ser humano são feitas no seio da família onde, mais ou menos empiricamente, os seus elementos lhe transmitem conhecimentos e valores. São os familiares os primeiros mentores que, sendo mais experientes, ensinam e conduzem ao longo do crescimento. Aprende-se, então, com quem tem mais experiência. Também o processo de ensino-aprendizagem terá muito a ganhar se forem implementados projetos de mentoria adequados à instituição, aos fins pretendidos e conduzidos pelos próprios estudantes ou outros elementos experientes.

O mentor (entenda-se aqui enquanto estudante do ensino superior) já experienciou as dificuldades que o mentorado vai encontrar, já adquiriu conhecimentos e estratégias e encontra-se numa situação privilegiada para conduzir outros. Assim, considera-se que o programa de mentoria pode constituir uma estratégia de sucesso para a inclusão de estudantes recém-chegados ao ensino superior. Nesta ótica, o IPV, com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), desenvolveu diversas escolas de verão *Verão com Ciência*, entre julho e outubro de 2020, no sentido de promover a iniciação de estudantes em atividades de investigação e

desenvolvimento. A escola de verão «Mentores em Ação» foi uma dessas escolas, reunindo 16 alunos bolsheiros, tendo como principal objetivo criar e implementar um plano de mentoria aplicável a todas as unidades orgânicas do Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu — ESTGV, Escola Superior de Saúde de Viseu — ESSV, Escola Superior Agrária de Viseu — ESAV, Escola Superior de Educação de Viseu — ESEV e Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego — ESTGL), para acolher da melhor forma possível os alunos recém-chegados e, assim, reforçar as boas práticas inclusivas nesta instituição de ensino superior.

No contexto de práticas inclusivas no ensino superior, assume toda a importância fornecer aos estudantes o acesso a orientações que os levem a sentir-se plenamente incluídos, tendo em conta a prevalência da diversidade dos estudantes que ingressam no ensino superior (Arnesson & Albinsson, 2017, pp. 202–203).

Este trabalho apresenta, em primeiro lugar, a fundamentação teórica e a revisão sistemática da literatura, seguindo-se a proposta do método de investigação e a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por fim, expomos as principais conclusões, tendo em conta os dados obtidos.

Enquadramento teórico

A inclusão, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é o princípio fundamental das escolas inclusivas e

consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (pp. 11–12).

Segundo Correia (2009, p. 15), a inclusão não consiste em «juntar as partes num todo», mas sim em «fazer parte de um todo», o que «implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos.» Para haver inclusão, é necessário romper com os sistemas tradicionais, apostando em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os estudantes. Não se trata de camuflar as suas limitações, pois elas existem, mas antes de valorizar a sua individualidade e os seus pontos positivos. Na realidade, uma escola inclusiva é aquela que procura qualidade de vida para todas as pessoas, independentemente das suas características (Correia, 2009, p. 15).

A inclusão consiste num «processo complexo» que requer «ações transformadoras e realistas que promovam a consciencialização do direito de todos à educação» (Tomelin *et al.*, 2018, p. 96). A inclusão de todos os estudantes que ingressam no ensino superior assume-se como uma política que pretende transformar a própria sociedade numa visão mais democrática, implicando, assim, a transformação das instituições do ensino «em espaços legítimos de inclusão» (Tomelin *et al.*, 2018, p. 96).

Um ensino superior inclusivo requer, igualmente, que todos os agentes educativos e órgãos de gestão estejam mais próximos dos estudantes, sendo este um dos meios para uma verdadeira inclusão, que «saibam como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade e como ter dimensão técnica» (Tomelin *et al.*, 2018, p. 97). Tendo por base os pressupostos da educação inclusiva e gradual democratização do ensino superior, tem-se vindo a confirmar a progressiva abertura do ensino superior a todos os estudantes, independentemente das suas características pessoais, sociodemográficas e culturais (Borges, Martins, Lucio-Villegas & Gonçalves, 2017). De acordo com os mesmos autores, «as implicações da desigualdade de oportunidades em diversos contextos, como na inserção no mercado de trabalho, no desenvolvimento da vida profissional e pessoal, no nível de rendimentos, no acesso à saúde, à habitação e no pleno desenvolvimento da cidadania, exigem a garantia no acesso de todos os estudantes à educação» (p. 8).

Historicamente, os desafios enfrentados pelos estudantes no acesso às IES foram atribuídos ao financiamento público limitado. Modelos progressivos de financiamento, como bolsas de estudo, serviram para ampliar o acesso e a participação no ensino superior para um número mais dilatado

de estudantes (Chiwandire & Vincent, 2019, p. 1) em alguns países que os adotaram. Além disso, torna-se necessário garantir um sistema educativo inclusivo no ensino superior, para proporcionar igualdade de oportunidades a todos os estudantes através de serviços de suporte apropriados às suas necessidades educacionais, como uma medida para garantir que todos possam participar efetivamente numa sociedade livre (Chiwandire & Vincent, 2019).

A transição para o ensino superior é um momento crucial na vida acadêmica e pessoal dos estudantes, o que implica que as IES se revistam de ações mais humanitárias, sendo estas responsáveis pela formação dos seres humanos no sentido mais amplo da palavra, não apenas formar trabalhadores treinados ou cidadãos conhecedores, mas herdeiros responsáveis e membros de uma cultura humanista (Clark, 2018, s.p.).

Aumentar o número de estudantes de ensino superior que se formam, preparados para ingressar no mundo laboral e na sociedade civil, exige um aumento de esforços para melhorar as taxas de sucesso escolar. Dada a necessidade urgente de aumentar o sucesso de estudantes sub-representados no ensino superior, os programas de acesso a este nível de ensino, as organizações de desenvolvimento juvenil e os grupos de defesa, juntamente com líderes do ensino regular, têm um papel importante a desempenhar, o que implica «uma compreensão diferenciada dos apoios académicos e sociais que permitem que todos os estudantes tenham sucesso no superior» (Agholor, Lleo & Serrano, 2017, p. 2).

O conceito de mentoria pode ser definido como um sistema de orientação semiestruturada, em que uma pessoa compartilha os seus conhecimentos, habilidades e experiência para ajudar outras pessoas a progredir na sua própria vida, a nível académico e profissional. Os mentores necessitam de estar acessíveis e preparados para oferecer ajuda sempre que necessário — dentro dos limites acordados. Pode ser um acordo de curto prazo, até que o motivo original da parceria seja cumprido (ou cesse), ou pode durar muitos anos. É mais do que «dar conselhos» ou transmitir a sua experiência numa área ou numa situação específica. Trata-se de motivar e capacitar a outra pessoa a identificar os seus próprios problemas e objetivos e ajudá-la a encontrar maneiras de resolvê-los ou alcançá-los, compreendendo e respeitando diferentes maneiras de saber fazer e saber estar (Kahle-Piasecki & Doles, 2015, pp. 74–75).

Girão (2013) refere que a mentoria ocorre entre os jovens (mentorados) e as pessoas mais velhas ou mais experientes (mentores) que atuam para ajudar e apoiar o mentorado, que beneficia numa ou mais áreas do desenvolvimento do mentor. Realça também o papel dos mentores no crescimento global dos mentorados, referindo que os «mentores são guias de confiança, que percebem a teoria de desenvolvimento pessoal e têm experiência em traduzi-la para a prática» (pp. 4–5).

Como mentorado, a pessoa deve ser capaz de mudar/alcançar os seus objetivos com mais rapidez e eficácia do que se trabalhar sozinha, com base na construção de uma rede de conhecimentos especializados. Como mentor, importa referir que este é um ato voluntário, mas extremamente gratificante, e pode beneficiar o desenvolvimento de habilidades e progressão na carreira e/ou vida académica (Hansman, 2012).

Na relação estabelecida entre o mentor e o mentorado, o mentor tem a responsabilidade de partilhar informações sobre a sua formação, habilidades e interesses, expressando como pode ajudar, ter a capacidade de escuta ativa, num ambiente de amizade e cordialidade, servindo como um modelo positivo, pautado pela reciprocidade. Este deve ajudar o mentorado a estabelecer metas educacionais, incentivando a construção de autoconfiança e autoestima, facultando perspetivas construtivas e significativas ao mentorado e *feedback*, ajudando também a alargar a rede de contactos. Assim sendo, a Mentoria é uma ferramenta eficaz para desenvolver relacionamentos e transferir conhecimentos de uma pessoa mais experiente (mentor) para uma pessoa menos experiente (mentorado), sendo um conceito que se expandiu nos últimos anos dando origem a programas de tutoria nas diferentes organizações, sendo exemplo os estabelecimentos do ensino superior (Hansman, 2012).

Mais especificamente, os Programas de Mentoria estão a ser desenvolvidos no ensino superior devido à utilidade percebida na melhoria do desempenho académico dos estudantes. É vista como uma estratégia de assegurar os estudantes no ensino superior, evitando o seu abandono, e de enriquecimento pessoal e académico (Fuentes, Alvarado, Berdan & DeAngelo, 2014). A Mentoria é, assim, considerada de fundamental importância para o sucesso académico do mentorado. Segundo Mladenovic (2012), a mentoria é benéfica para a aquisição de conhecimentos, melhoria das com-

petências, nomeadamente comportamental, de planeamento e realização de objetivos, maior autoconsciência, maior visibilidade, melhor entendimento da política organizacional, clareza de objetivos pessoais, maior confiança e desafio intelectual. Além disso, o mesmo autor refere que a Mentoria permite que os estudantes compreendam a sua comunidade académica, as relações internas e as suas próprias responsabilidades perante essa comunidade e a sociedade em geral. Os Programas de Mentoria têm, por isso, um papel fulcral na aquisição de competências-chave por parte dos mentorados do ensino superior, pois permitem a realização de distintos papéis, ajudando em ações, interações e aprendizagens (Freire & Beiramar, 2017, p. 18).

Os mentores podem obter reconhecimento pelos outros, experiências de aprendizagem gratificantes e um melhor desempenho no trabalho (Jeong *et al.*, 2018). Ao proporcionar orientação e aconselhamento aos mentorados, o mentor, enquanto estudante, tem direito a desenvolver competências relacionais e comunicacionais, desenvolver o sentido de cooperação, solidariedade e cidadania, fundamentais para a sua carreira profissional e percurso de vida, ou até referenciar esta atividade de voluntariado no suplemento ao diploma (Manual de Tutoria e Mentoria do Politécnico de Viseu, 2019).

Ao envolver-se na relação da mentoria, os mentorados podem aumentar a sua competência, motivação e habilidades de comunicação (Jeong *et al.*, 2018). Ao desenvolver uma relação solidária com o mentor, o mentorado, enquanto estudante, tem como benefícios a promoção da inclusão dos estudantes na instituição, o desenvolvimento de mecanismos de acolhimento e acompanhamento aos mentorados, apoio a estudantes provenientes de outras regiões nacionais e estrangeiras, o colaborar para promover um ambiente de proximidade e colaboração e contribuir para o enriquecimento pessoal e curricular de todos os participantes (Manual de Tutoria e Mentoria do Politécnico de Viseu, 2019).

Assim, um programa de mentoria será um processo do qual mentor e mentorado retiram benefícios, nomeadamente o desenvolvimento pessoal, social e académico (Fernandes, 2013). A mentoria traz, ainda, benefícios para a organização, na qual o mentor e o mentorado estão inseridos em termos de eficácia e mudança organizacional. Além disso, a relação de mentoria ajuda a transmitir cultura, valores e conhecimentos através de uma ampla gama de funções de grupos e gerações, sustentando, assim, a saúde organizacional (Jeong *et al.*, 2018).

Metodologia

O nosso trabalho segue uma metodologia qualitativa e constitui uma segunda fase de investigação, após a análise dos dados recolhidos no projeto-piloto «Práticas inclusivas no IPV: Perceções sobre a implementação de um programa de mentoria», o qual decorreu durante o ano letivo 2019–2020. Decorrente desse estudo inicial deu-se continuidade à investigação, durante a escola de verão «Mentores em Ação», financiada pela FCT e realizada no Politécnico de Viseu, com estudantes e docentes das cinco unidades orgânicas desta IES.

Assim, equacionou-se a seguinte questão de investigação: Que percepção têm os estudantes e professores do IPV acerca dos benefícios de um Programa de Mentoria? Da questão enunciada surgiram os seguintes objetivos: (i) conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria de acordo com a percepção dos estudantes e professores do IPV; (ii) confrontar os dados obtidos durante a segunda etapa de recolha de dados com os resultados do projeto-piloto: «Práticas inclusivas no IPV: Perceções sobre a implementação de um Programa de Mentoria»; e (iii) construir propostas de melhorias complementares ao projeto-piloto.

As abordagens qualitativas de pesquisa fundamentam-se numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações quotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências quotidianas, à linguagem, às suas produções culturais e às suas formas de interações sociais, constituem os núcleos centrais de preocupação dos investigadores. Se a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do investigador a essas situações (Parisotto, 2017).

A segunda etapa de investigação adicionou o método de PhotoVoice ao estudo. A fotografia é uma estratégia intimamente ligada à investigação qualitativa. Deste modo, PhotoVoice é uma metodologia de pesquisa participativa (Wang *et al.*, 2004) que surgiu na década de 1990, apresentado por Wang e por Burris; pretende-se que os participantes tirem uma fotografia e respondam a solicitações específicas (Mulder & Dull, 2014) e centra-se na

percepção que os indivíduos têm acerca da sua própria vida. As fotografias selecionadas utilizam-se para posteriores debates ou discussões críticas em grupo (Wang *et al.*, 2004).

Em termo de participantes, este estudo baseou-se no estudo descritivo e exploratório, de natureza qualitativa, efetuado no âmbito da implementação do projeto-piloto de um PM no Politécnico de Viseu, na ESSV e na ESTGL, realizado no ano letivo de 2019–2020: «Práticas inclusivas no PV: Percepções sobre a implementação de um Programa de Mentoria», ao qual foram adicionadas novas fontes e casos de estudo, que nos permitiram consolidar a temática dos benefícios do programa e apresentar uma proposta para um Programa de Mentoria para toda a IES (com cinco unidades orgânicas). Nesta segunda etapa de recolha de dados, selecionámos os seguintes participantes: dois mentores da ESTGL e uma mentora da ESSV; duas mentoradas da ESSV e uma mentorada da ESTGL; um tutor da ESSV e uma tutora da ESTGL; e ainda três estudantes das restantes unidades orgânicas, nomeadamente ESAV, ESTGV e ESEV, às quais não tivesse sido aplicado qualquer tipo de programa de mentoria, de forma a serem adquiridas perspetivas mais amplas de quem nunca experienciou uma relação de mentoria. Obteve-se, assim, um total de onze participantes na segunda etapa do estudo, aos quais foi solicitado que escolhessem uma a três fotografias alusivas à relação positiva ou negativa que experienciaram ou à falta da mesma (ou seja, cada participante teve de tirar fotos que refletissem a sua percepção acerca dos significados e eventuais benefícios relacionados com a Mentoria). Às fotos selecionadas, foram adicionadas narrativas que os intervenientes realizaram (descrição da foto e do seu significado para o participante). Para conseguirmos obter as narrativas adequadas para a nossa análise, foi enviado um roteiro de questões abertas, às quais todos os participantes responderam. As questões escolhidas foram as seguintes: 1) O que o levou a tirar/escolher esta fotografia? Fale um pouco desta fotografia, diga de que se trata; 2) De que modo este momento está relacionado com a aquisição de competências na sua área?; 3) O que é mais importante nesta foto? O que pretende expressar/transmitir?; 4) Como é que esta imagem está relacionada com o seu desenvolvimento de competências no seu local de trabalho ou no seu local de estudo?; 5) Que significado teve este momento para si? Como descreveria esta fotografia? Através das respostas apresen-

tadas a estas questões seria possível, posteriormente, realizar um estudo qualitativo inferencial de todos os contributos apresentados.

Os dados foram recolhidos no período de 1 a 18 de setembro de 2020 e, para tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, com recurso à aplicação informática Nvivo® versão 12, uma das aplicações usadas na análise de discurso, teoria fundamentada, etnográfica, fenomenologia, métodos mistos, entre outros. Permite que haja organização, classificação, ordenação, que se examinem relações e que se façam combinações das análises resultantes (Parisotto, 2017). Na análise de conteúdo seguiram-se os pressupostos indicados por Bardin (2015, p. 102), que apresenta este método como uma técnica da análise qualitativa, que pressupõe três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A análise de conteúdo, ainda segundo Bardin, possui uma dimensão interpretativa, resultante das questões colocadas pelo investigador, concordantes com o tema em estudo, traduzindo-se num processo de categorização.

Análise de dados

Os dados obtidos foram agrupados numa única categoria «Benefícios do Programa de Mentoria», dividida em 19 subcategorias: *Alertar para a eventual existência de situações de exclusão; Desenvolver a cidadania; Desenvolver a interculturalidade; Desenvolver competências relacionais; Esbater desigualdades; Estreitar as relações entre as pessoas; Evitar atitudes praxistas de desrespeito; Existir reciprocidade na relação; Permitir a partilha de conhecimentos e experiências; Permitir acompanhar e orientar o outro; Promover a inclusão; Promover a integração dos estudantes recém-chegados; Promover a solidariedade; Promover o acolhimento; Promover o sucesso académico; Proporcionar um crescimento profissional e pessoal; Relacionar com a futura ou atual profissão; Ter oportunidade de ajudar alguém; Ter alguém que o ajude.* Estas subcategorias agrupam as citações recolhidas do testemunho dos participantes. Apresentam-se as categorias e subcategorias tendo em consideração o número de participantes que aludem ao tema (N) e a frequência com que o referem (Ur). Estes resultados pretendem dar resposta aos objetivos suprarreferidos.

Na Tabela 1 podemos verificar as respostas obtidas no estudo.

Tabela 1. Benefícios do Programa de Mentoria

Benefícios do Programa de Mentoria	N	Ur
Alertar para a eventual existência de situações de exclusão	4	4
Desenvolver a cidadania	1	1
Desenvolver a interculturalidade	1	1
Desenvolver competências relacionais	11	12
Esbater desigualdades	1	1
Estreitar as relações entre as pessoas	15	18
Evitar atitudes praxistas de desrespeito	0	0
Existir reciprocidade na relação	4	4
Permitir a partilha de conhecimentos e experiências	10	13
Permitir acompanhar e orientar o outro	10	14
Promover a inclusão	13	16
Promover a integração dos estudantes recém-chegados		
Em geral	1	1
Na cidade	0	0
Na instituição	1	1
Promover a solidariedade	4	4
Promover o acolhimento	12	13
Promover o sucesso académico	1	1
Proporcionar um crescimento profissional e de pessoas	2	2
Relacionar com a futura ou atual profissão	9	27
Ter oportunidade de ajudar alguém	12	15
Ter alguém que o ajude	8	9

Como podemos verificar, os principais benefícios apontados pelos participantes neste estudo relacionam-se com o desenvolvimento de competências relacionais (promovendo um melhor acolhimento na academia e ajudando os estudantes recém-chegados a integrar-se no meio académico e a interagir com os seus pares), bem como com a melhoria da capacitação profissional.

Seguidamente, apresentamos um exemplo das citações referidas pelos participantes para cada benefício encontrado no presente estudo (Tabela 2).

Tabela 2. Exemplos codificados

Alertar para a eventual existência de situações de exclusão	«Os Programas de Mentoria têm esta função... não deixar ninguém de fora, excluído, sozinho» <i>InvPP01</i>
Desenvolver a cidadania	«Significa responsabilidade social e exercício da cidadania» <i>InvPP01</i>
Desenvolver a interculturalidade	«Porque todos juntos somos melhores, porque a diversidade enriquece o nosso mundo» <i>InvPP01</i>
Desenvolver competências relacionais	«As competências relacionais e comunicacionais são fundamentais na prática da enfermagem» <i>Mtr03</i>
Esbater desigualdades	«Prática da Mentoria como instrumento para esbater desigualdades concretas» <i>InvPP01</i>
Estreitar as relações entre as pessoas	«É um sítio onde se desenvolvem várias relações de amizade, e onde começamos a ter o primeiro contacto com os professores e com o resto do corpo de estudantes da escola» <i>Mtr01</i>
Existir reciprocidade na relação	«E esta relação é recíproca, todos ganhamos, quem ajuda e quem é ajudado» <i>InvPP01</i>
Permitir a partilha de conhecimentos e experiências	«Significam partilha de conhecimentos e experiências» <i>InvPP01</i>
Permitir acompanhar e orientar o outro	«Relação de orientação entre uma pessoa que orienta, o mentor, e a pessoa que é orientada, o mentorado» <i>Sm01</i>
Promover a inclusão	«A importância da mentoria como uma boa prática de inclusão no ensino superior» <i>TT02</i>
Promover a integração dos estudantes recém-chegados Em geral Na instituição	«Integrar algumas estudantes internacionais que estavam a frequentar o curso nesse semestre» <i>TT02</i> «Foram tão generosos e procuraram dar o seu melhor para integrar os estudantes do 1.º ano da mesma licenciatura na academia» <i>TT02</i>
Promover a solidariedade	«Sentido de reciprocidade e solidariedade nas relações estabelecidas» <i>InvPP01</i>
Promover o acolhimento	«A possibilidade de qualquer estudante se sentir acolhido» <i>TT02</i>
Proporcionar um crescimento profissional e pessoal	«Este desafio vai-me proporcionar um enorme crescimento pessoal e profissional, sendo uma experiência muito importante para mim» <i>Mnd01</i>
Relacionar com a futura ou atual profissão	«Este momento identifica-se plenamente com as competências necessárias para o exercício da profissão que escolhi» <i>InvPP01</i>
Ter oportunidade de ajudar alguém	«Este momento significou o poder ajudar alguém que nessa altura se sente desamparado e num ambiente estranho» <i>InvPP01</i>
Ter alguém que o ajude	«Que me ajudaram ao longo de todo o primeiro ano e que acabaram por ser os meus mentores» <i>Mnd02</i>

Discussão

Neste capítulo, serão discutidos os resultados do presente estudo com os obtidos no estudo-piloto. Será discutida a categoria «Benefícios do Programa de Mentoria» e as suas subcategorias. Pretendeu-se dar resposta aos objetivos: (i) conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria de acordo com a perceção dos estudantes e professores do IPV; (ii) confrontar os dados obtidos com os resultados do projeto-piloto: «Práticas inclusivas no IPV: Perceções sobre a implementação de um Programa de Mentoria»; e (iii) construir propostas de melhorias complementares ao projeto piloto.

Após a análise dos dados recolhidos na base Nvivo®, versão 12, verificou-se que os benefícios mais referidos pelos participantes foram: *Relacionar com a futura ou atual profissão*, *Estreitar relações entre as pessoas*, *Ter a oportunidade de ajudar alguém*, *Permitir acompanhar e orientar o outro*, *Promover a inclusão*, *Permitir a partilha de conhecimentos e experiências*, *Desenvolver competências relacionais*, *Ter alguém que o ajude* e *Promover o acolhimento*.

Destes benefícios acima referidos, *Estreitar relações entre as pessoas* foi igualmente referido pelos mentores e pelos tutores; *Ter a oportunidade de ajudar alguém* foi igualmente referido pelos mentorados, pelos tutores e pelos estudantes sem qualquer experiência de mentoria; *Permitir orientar e acompanhar o outro* foi mais referido pelos tutores; *Promover a inclusão* foi mais referido pelos tutores; *Permitir a partilha de conhecimentos e experiências* foi igualmente referido pelos mentorados, pelos tutores e pelos participantes sem nenhuma experiência de mentoria; *Desenvolver competências relacionais* foi mais referido pelos tutores; *Ter alguém que o ajude* foi mais referido pelos tutores; por fim, *Promover o acolhimento* foi mais referido pelos tutores. Esta enunciação de benefícios evidencia que as pessoas envolvidas em práticas de mentoria conseguem perceber os principais benefícios dessas para a IES e, além disso, queremos realçar o facto de os mentorados e mesmo os participantes que ainda não haviam tido qualquer experiência de mentoria sublinharem a ideia de partilha e de entreajuda como essenciais para a academia. Estes dados reforçam a importância de estas práticas serem implementadas em toda a IES e de como os estudantes são um elemento nuclear para a promoção da inclusão.

Em comparação com os resultados obtidos no estudo do projeto-piloto, verificámos uma grande relação e uma forte congruência entre os resultados, pelo que a implementação de um Programa de Mentoria nas cinco unidades orgânicas do Politécnico de Viseu deverá ser uma prioridade na estratégia de inclusão dos estudantes e sucesso académico. De facto, aquando da análise dos resultados do projeto-piloto, onde apenas foram entrevistados indivíduos que haviam participado ativamente no programa de mentoria (mentorados, mentores e tutores), todos haviam concordado com a importância das práticas de mentoria em meio académico, realçando o facto de que essas só fariam sentido se pudessem abranger toda a comunidade estudantil. No presente estudo, procurámos associar o contributo de indivíduos que nunca haviam participado em práticas de mentoria, procurando perceber se existiriam diferenças de perceção significativas que pudessem inviabilizar a implementação do Programa de Mentoria no futuro. O presente estudo confirmou os resultados obtidos no projeto-piloto, o que demonstra a grande importância de um Programa de Mentoria no ensino superior e a urgência da sua implementação.

Os dados obtidos neste estudo estão também de acordo com a literatura citada no enquadramento teórico. Os participantes salientaram a importância da mentoria no seu percurso académico e as vantagens que a relação mentor-mentorado acarreta. Como referido no enquadramento, a mentoria consiste numa ajuda facultada por uma pessoa a outra nas transições significativas de um determinado contexto (Hansman, 2012) e deve ser um processo flexível e interativo. É benéfica para a aquisição de conhecimentos, melhoria das competências, da competência comportamental, planeamento e realização de objetivos, ganhos de maior autoconsciência, maior visibilidade, melhor entendimento da própria política organizacional, clareza de objetivos pessoais, maior confiança e desafio intelectual (Mladenovic, 2012). Um programa de mentoria será «um processo do qual ambos [mentor e mentorado] retiram benefícios, nomeadamente o desenvolvimento pessoal, social e académico e um alargar do horizonte de aprendizagem» (Fernandes, 2013).

Nesse sentido, e apesar da situação pandémica que atravessamos, consideramos que, mesmo que existam constrangimentos para atividades com aglomeração de pessoas e da ainda escassa formação dos mentores na nossa IES, o ano letivo de 2020–2021 deverá ser o início do programa de mentoria

em todas as cinco unidades orgânicas. Estando ainda na fase de projeto-piloto, esta segunda etapa de implementação não conseguirá abranger todos os estudantes recém-chegados ao Politécnico de Viseu. Permitirá, contudo, perceber as realidades e especificidades de cada uma das unidades orgânicas para que, no ano letivo de 2021–2022, seja possível implementar o Programa na sua plenitude, de acordo com a estrutura que foi construída por docentes e alunos durante a escola de verão «Mentores em Ação».

Em face dos dados recolhidos e analisados, foi possível construir o Programa de Mentoria do Politécnico de Viseu, através de uma metodologia colaborativa, onde docentes e estudantes puderam apresentar todas as suas ideias e expectativas, enriquecendo a capacidade de construir um programa abrangente e que respondesse efetivamente às especificidades da IES.

O Programa de Mentoria apresentado (o qual obteve concordância por parte da presidência da IES e das direções de todas as unidades orgânicas), de acordo com as melhorias introduzidas, pauta-se pelas seguintes premissas: 1) publicitação atempada do Programa de Mentoria nos canais oficiais da IES; 2) adesão voluntária de mentores e mentorados ao Programa, após a sua publicitação; 3) envolvimento das entidades representativas dos estudantes na planificação e implementação do Programa; 4) abrangência de todos os primeiros ciclos de estudo das cinco unidades orgânicas da IES; 5) alargamento da bolsa de mentores disponível; 6) capacitação dos mentores e, sempre que possível, que essa capacitação seja feita pelos pares; 7) uniformização de práticas de mentoria em todas as unidades orgânicas; 8) desenvolvimento de uma plataforma de gestão e interação de mentores em mentorados, que permita a partilha eficiente e responsável de dados, atividades e informação; 9) calendarização anual do programa de mentoria, de acordo com o calendário letivo e de acordo com o estabelecido com as direções das unidades orgânicas; e 10) monitorização do impacto das práticas de mentoria na inclusão dos estudantes e no seu sucesso académico.

De acordo com estas premissas, o Programa de Mentoria poderá materializar-se num processo em que os estudantes deverão assumir gradualmente a sua gestão e implementação, motivando-os a desenvolverem práticas de inclusão académica dos seus pares.

Conclusão

O presente estudo qualitativo permitiu conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria de acordo com a percepção dos estudantes e professores do IPV, confrontar os dados obtidos com os resultados do projeto-piloto «Práticas inclusivas no IPV: Percepções sobre a implementação de um Programa de Mentoria» e construir propostas de melhorias complementares ao mesmo.

Os resultados, obtidos subjetiva e empiricamente, permitiram concluir que emergiu uma categoria: «Benefícios do Programa de Mentoria», dividida em 19 subcategorias: *Alertar para a eventual existência de situações de exclusão*; *Desenvolver a cidadania*; *Desenvolver a interculturalidade*; *Desenvolver competências relacionais*; *Esbater desigualdades*; *Estreitar as relações entre as pessoas*; *Evitar atitudes praxistas de desrespeito*; *Existir reciprocidade na relação*; *Permitir a partilha de conhecimentos e experiências*; *Permitir acompanhar e orientar o outro*; *Promover a inclusão*; *Promover a integração dos estudantes recém-chegados*; *Promover a solidariedade*; *Promover o acolhimento*; *Promover o sucesso acadêmico*; *Proporcionar um crescimento profissional e pessoal*; *Relacionar com a futura ou atual profissão*; *Ter oportunidade de ajudar alguém*; *Ter alguém que o ajude*.

A Mentoria é sempre um instrumento para a inclusão de todos os estudantes, independentemente das suas características individuais, devendo o mentor ser solidário, saber incluir e acolher, ter vontade de ajudar e de partilhar os seus conhecimentos e experiências, saber orientar o outro. A relação construída entre mentor-mentorado deve ser de reciprocidade e de colaboração, de partilha e de empatia. Embora o papel do tutor (normalmente assumido por docentes) seja importante, enquanto figura de suporte na coordenação, implementação e monitorização dos programas de mentoria, este deve assumir gradualmente um posicionamento complementar, deixando que as práticas de mentoria se baseiem essencialmente em interação interpares, em que os estudantes mais experientes assumam a gestão do processo. Dessa forma, estamos também a contribuir para a capacitação cívica e holística dos futuros profissionais, os quais assumirão a sua cidadania de uma forma mais responsável e proativa.

Apesar dos constrangimentos encontrados, principalmente com aqueles provocados pela situação da pandemia que atravessamos atualmente, a IES

deu um passo para uma prática inclusiva, implementando já no ano letivo 2020–2021 um Programa de Mentoria nas cinco unidades orgânicas, embora ainda só tivesse sido possível abranger cinco ciclos de estudo.

Referências bibliográficas

- AGHOLOR, D., LLEO, A., & SERRANO, N. (2017). Mentoring future engineers in higher education: a descriptive study using a developed conceptual framework. *Production*, 27 (spe), 1–12, e20162207. <http://dx.doi.org/10.1590/01036513.220716>.
- ALQURAINI, T., & GUT, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- ARNESSON, A., & ALBINSSON, G. (2017). Mentorship — a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 3, 3, 202–217. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1379346>.
- BORGES, M. L., MARTINS, M. H., LUCIO-VILLEGAS, E., & GONÇALVES, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7–31 doi:10.21814/rpe.10766 © 2017. CIEd — Universidade do Minho. Acedido em <https://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n2/v30n2a02.pdf>.
- CHIWANDIRE, D., & VINCENT, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability*, 8(0), a336. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336>.
- CLARK, D. C. (2018). *A Call for Multiculturalism in Higher Education*. Acedido em <https://diverseeducation.com/article/128883/>
- CORREIA, L. M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. M. C. G. (2013). Programa de Tutoria da Universidade De Aveiro.
- FUENTES, M. V., ALVARADO, A. R., BERDAN, J., & DEANGELO, L. (2014). Mentorship matters: does early faculty contact lead to quality faculty interaction? *Research in Higher Education*, 55 (3), 288–307. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-013-9307-6>.
- FREIRE, T., & BEIRAMAR, A. (2017). Tutorias por pares: acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior. In: ALMEIDA, L. S., & CASTRO, R. V.

- de (orgs.). *Ser Estudante no Ensino Superior: As Respostas Institucionais à Diversidade de Públicos* (pp. 13–22). Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Acedido em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/45129/1/2017-Ser-Estudante-no-Ensino-Superior.pdf>.
- GIRÃO, P. B. R. (2013). *O mentoring no Ensino Superior*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/19731776.pdf>.
- JEONG, S., IRBY, B. J., BOSWELL, J. & PUGLIESE, E. (2018). *Editor's Overview: Outcomes and Benefits of Mentoring*. Acedido em <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1530090>.
- KAHLE-PIASECKI, L., & DOLES, S. (2015). A comparison of mentoring in higher education and Fortune 1000 companies: Practices to apply in a global context. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol. 15(5), 74–79.
- MLADENOVIC, M. (2012). *Mentoring in Higher Education*. Virginia Polytechnic Institute and State University. Acedido em <http://www.milosm.info/Professor%20Milos%20Mladenovic%20publications/Mentorin%20in%20Higher%20Education%20-%20Mladenovic.pdf>.
- MULDER, C. & DULL, A. (2014). *Facilitating Self-Reflection: The Integration of Photovoice in Graduate Social Work Education*. Acedido em <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2014.937416>
- NEWMAN, I., & CONWAY, J. (2016) The nature of inclusive learning environments. *The Journal of Inclusive Practice in Further & Higher Education*, 7, pp. 100–111.
- PARISOTTO, A. L. V. (2017). *O Trabalho com Gramática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Estadual Paulista.
- POLITÉCNICO DE VISEU (2019). *Programa de Mentoria e Tutoria do Politécnico de Viseu*. Cedido pelo autor.
- TOMELIN, K. N., DIAS, A. P. I., SANCHEZ, C. N. M., PERES, J., & CARVALHO, S. (2018). Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Rev. Psicopedagogia*, 35(106), 94–103. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.
- WANG, C. C., MORREL-SAMUELS, S., HUTCHISON, P. M., BELL, L. & PESTRONK, M. (2004). Flint Photovoice: Community Building Among Youths, Adults, and Policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), pp. 911–913.

PROGRAMA DE MENTORIA NO POLITÉCNICO DE VISEU — PERCEÇÕES DOS GRUPOS ENVOLVIDOS NO PROJETO-PILOTO ACERCA DAS MELHORIAS A DESENVOLVER

Emília Coutinho

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. emiliacoutinho@sc.ipv.pt.

Susana Alves

Estudante da Escola Superior de Saúde de Viseu, Portugal. susanavazalves@gmail.com.

Salomé Coutinho

Estudante da Escola Superior Agrária de Viseu, Portugal. coutinhosalome@hotmail.com.

Ana Margarida Jesus

Estudante da Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal. anamargaridaa98@gmail.com.

Helena Vala

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. hvala@esav.ipv.pt.

Cristina Amaro da Costa

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, CERNAS, Portugal. amarocosta@esav.ipv.pt.

Paula Marques dos Santos

Docente do Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI/CEPESE, Portugal. psantos@estgl.ipv.pt.

Resumo: O Programa de Mentoria (PM) assume-se como um meio por excelência na promoção de inclusão dos estudantes no contexto académico e institucional, independentemente das suas características individuais. Como tal, o PM deve ser

planeado de forma consistente, estabelecendo-se, desde o início, metas e objetivos comuns ao mentor e mentorado, com vista à satisfação, realização, produtividade, benefícios, reconhecimento do outro na sua singularidade, respeito, suporte emocional, habilidades de gestão, habilidades interpessoais e reflexão crítica. Este estudo tem como objetivos: conhecer as melhorias sugeridas à implementação do programa de mentoria em diferentes grupos focais: tutores, mentores e mentorados; comparar as melhorias sugeridas ao programa de mentoria por vários grupos focais; construir uma proposta de melhorias complementares ao projeto-piloto. A nossa investigação baseia-se num estudo descritivo e exploratório, de natureza qualitativa, utilizando a metodologia de grupos focais na recolha e tratamento de dados durante o projeto-piloto de implementação do programa de mentoria.

Ao nível de resultados, foram sugeridas várias melhorias pelos grupos focais para o PM, desde a criação de linhas orientadoras, a apresentação inicial entre mentor e mentorado, a capacitação para o papel a desempenhar na mentoria por parte de todos os envolvidos, a definição do seu papel, assente em propostas de técnicas básicas de aconselhamento, estímulo da comunicação e de entreajuda entre os participantes, a criação de uma plataforma de partilha e apoio entre mentores e mentorados.

Palavras-chave: Inclusão; Mentoria; Ensino Superior; Avaliação do Programa.

Abstract: The Mentoring Program is a mechanism of excellence for promoting the inclusion of students in the academic and institutional context, regardless of their individual characteristics. Thus, the PM must be planned consistently, establishing, from the beginning, common goals and objectives to the mentor and mentee, aiming satisfaction, achievement, productivity, benefits, recognition of the other in its uniqueness, respect, support emotional, management skills, interpersonal skills and critical reflection. This study aims to know the improvements suggested to the implementation of the mentoring program in the different focus groups: tutors, mentors and mentees; to compare the suggested improvements to the mentoring program in the various focus groups; to build a proposal for complementary improvements to the pilot project. Our investigation is based on a descriptive and exploratory study, with a qualitative nature, using the Focus Group methodology in the approach of the collected and compiled data during the project pilot to implement the mentoring program.

In terms of results, several improvements were suggested by the focus groups for the PM, from the creation of guidelines for the PM, initial presentation between mentor and mentee, training for the role to be played in mentoring by all involved, definition of their role, based on proposals for basic counseling techniques, encouraging communication and mutual assistance between participants, creation of a platform for sharing and support between mentors and mentees.

Keywords: Inclusion, Mentoring; Higher education; Program assessment.

Introdução

Este trabalho resulta da ampliação do resumo publicado no Livro de resumos da INCLUDIT VI, em novembro de 2020. O Programa de Mentoria (PM) assume-se como um meio por excelência de promoção de inclusão dos estudantes no contexto académico e institucional, independentemente das suas características individuais. Como tal, os PM devem ser planeados de forma consistente, estabelecendo-se, desde o início, metas e objetivos comuns ao mentor e mentorado, para que se obtenha satisfação, realização, produtividade, benefícios, reconhecimento do outro na sua singularidade, respeito, suporte emocional, habilidades de gestão e interpessoais e reflexão crítica (Silva & Freire, 2014; Lamas, 2017).

É com base nestes pressupostos que surge o presente estudo, que tem como objetivos conhecer as melhorias sugeridas à implementação do programa de mentoria nos diferentes grupos focais: tutores, mentores e mentorados; comparar as melhorias sugeridas ao programa de mentoria nos vários grupos focais; e construir uma proposta de melhorias complementares ao projeto-piloto.

Enquadramento teórico

Segundo Correia (2009), a inclusão em meio académico não consiste em juntar as partes num todo, mas sim em fazer parte de um todo, o que implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade em que, em apoio mútuo,

se fomenta o sucesso escolar para todos os estudantes. Para o mesmo autor, a inclusão pressupõe a inserção incondicional, isto é, para haver inclusão é necessário romper com os sistemas tradicionais, apostando em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os estudantes.

A educação inclusiva corresponde ao momento em que todos os estudantes, independentemente de quaisquer desafios com que se possam confrontar, são incluídos na escola com intervenções e apoios de qualidade, que lhes permitam alcançar o sucesso escolar (Alquraini & Gut, 2012). De facto, no contexto de práticas inclusivas no ensino superior, assume toda a importância fornecer aos estudantes que ingressam no ensino superior o acesso a orientações que os levem a sentir-se plenamente incluídos, tendo em conta a sua diversidade cultural (Arnesson & Albinsson, 2017).

A mentoria/tutoria pode ser eficaz no tratamento de questões-chave e problemas que as instituições do ensino superior (IES) atualmente enfrentam, incluindo a necessidade de aumentar as taxas de conclusão dos cursos, reduzir o abandono escolar e as desigualdades nos resultados em grupos sub-representados, bem como ampliar a participação de todos os estudantes na vida académica, sem qualquer exclusão (Arnesson & Albinsson, 2017). Está descrito que, quando o ambiente do ensino superior é inclusivo, os estudantes tornam-se cidadãos também inclusivos, com reflexos numa sociedade mais inclusiva e tolerante (Clark, 2018).

A mentoria é uma prática que tem vindo a ser implementada por muitas instituições de ensino superior (IES) de todo o mundo. Está incorporada no processo educacional do ensino superior, cujo foco na orientação tem dado lugar a programas formais de orientação em universidades de diferentes partes do mundo, como são exemplo os Estados Unidos da América, a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, a África do Sul e o Reino Unido, entre outros. No contexto académico, o conceito de mentoria descreve as relações entre o corpo docente-estudante, equipa-estudante ou estudante-estudante (Lunsford *et al.*, 2017). É, portanto, um conceito proveniente da complexa e multifacetada integração no ensino superior, período de grande exigência e transformação pessoal, em que os principais desafios assentam nas relações psicossociais, muitas vezes responsáveis pelos danos nas aprendizagens e na forma como os estudantes se inserem no novo ambiente (Torres, 2016).

Os Programas de Mentoria no ensino superior consistem num apoio permanente dado aos estudantes aquando da sua chegada a esta nova realidade. São programas que permitem o estabelecimento de uma relação entre um mentor, estudante voluntário já integrado no meio universitário com formação específica para este tipo de intervenção, e um mentorado, estudante recém-chegado ao mundo académico, do qual pouco ou nada conhece. É um processo recíproco de construção e de benefícios mútuos (Lamas & Couto, 2017).

Os mentores, estudantes mais experientes, constituem-se como guias, conselheiros, que prestam todo o tipo de informações úteis aos mentorados, apoiam, escutam, aceitam, compreendem e orientam, a partir das suas próprias experiências e vivências pessoais, sociais e académicas. Todo o seu trabalho é supervisionado por professores-tutores (Lamas & Couto, 2017).

É ainda indispensável que os mentores estejam disponíveis e preparados para oferecer ajuda sempre que necessário, dentro dos limites acordados. A mentoria pode ser um acordo de curto prazo até que o motivo original da parceria seja cumprido (ou cesse), ou pode durar muitos anos. Pretende-se que vá além de aconselhar ou de transmitir a experiência numa dada área ou situação específica. Trata-se mais de motivar e capacitar a outra pessoa a identificar os seus próprios problemas e os seus objetivos, ajudando-a a encontrar modos diferentes de os resolver ou alcançar, em respeito pela diferença (Kahle-Piasecki & Doles, 2015). Trata-se de uma atividade dotada de alguma complexidade, fruto da confluência de múltiplos fatores diferenciados e subjetivos: institucionais, sociais e pessoais (Torres, 2016).

Neste domínio, vários estudos evidenciam resultados positivos para os mentorados, mentores e instituições. Para os mentorados, apontam-se as melhorias no desenvolvimento académico e inclusão social. Para os mentores, realça-se o desenvolvimento de relações interpessoais, de satisfação com o papel desempenhado, suplemento ao diploma. Para as instituições de ensino superior, evidenciam-se a redução das taxas de abandono e insucesso, a contribuição para a convivência cidadã e a transformação social como cultura institucional, resultados estes que demonstram a importância do investimento neste tipo de apoio aos estudantes no atual contexto universitário (Girão, 2013; Silva & Freire, 2014; Torres, 2016).

Eby e Lockwood (2004) afirmam que, genericamente, os facilitadores do sucesso de programas de mentoria são a comunicação assertiva dos objetivos

do programa, um bom *match* entre mentor e mentorado, a apresentação de objetivos no que respeita à participação no programa de mentoria, e uma melhor e maior monitorização/gestão dos respetivos programas.

Já Cuerrier (2001, cit. por Rocha 2019, p. 36) «aponta cinco premissas e três condições essenciais para o sucesso e sustentabilidade de um programa» de mentoria. As cinco premissas incluem (1) um programa focado no mentor e no mentorado; (2) um processo de *match* com critérios de seleção e participação; (3) uma equipa de coordenação e gestão do programa; (4) uma formação pré-mentoria para esclarecimento dos papéis a desenvolver; e (5) um processo de avaliação dos resultados (com base na comparação com os objetivos preestabelecidos) e de recolha de *feedback* quanto à satisfação e qualidade do programa. As três condições de Cuerrier (2001, cit. por Rocha, 2019) são a garantia da troca de conhecimento entre as partes, garantia dos recursos e das condições necessárias para o desenvolvimento das atividades do programa e de reconhecimento da gestão e promoção do programa para a visão estratégica da organização.

Fernandes (2013) destaca um conjunto de fatores que emergem como fatores críticos para o sucesso da implementação do Programa de Tutoria-Mentoria, designadamente: a motivação do docente para a função de tutor, bem como do discente para a de mentor; a divulgação e o reconhecimento institucionais e a alocação dos meios necessários ao desenvolvimento do programa; a promoção de espaços de diálogo entre os intervenientes e de discussão de problemas encontrados e possíveis soluções, sendo ainda fundamental a necessidade de encontrar tempos próprios no calendário académico, quer dos estudantes quer dos docentes, para as atividades de tutoria, que muitas vezes se encontram em sobreposição com outras atividades e, de par com isto, uma organização atempada e eficiente das ações a realizar, bem como que se providencie mais e melhor formação dos docentes e discentes para cumprir as funções de tutor e mentor, devendo mesmo estudar-se um sistema de recompensas para quem desempenha uma e outra função.

Por sua vez, Tjan (2011) afirma que algumas organizações não refletem devidamente nos seus programas de mentoria, nem os avaliam, limitando-se a estabelecer linhas básicas de implementação para poderem afirmar a existência do programa. Tal facto constitui uma condicionante ao sucesso deste tipo de programas a nível organizacional, pois é difícil corrigir e

alterar programas de mentoria se a organização, por exemplo, não recolher *feedback* em prol da implementação de melhorias (Jones, 2017).

Metodologia

Partindo do estudo descritivo e exploratório, de natureza qualitativa, efetuado no âmbito da implementação do projeto-piloto de um Programa de Mentoria (PM) no Politécnico de Viseu, nomeadamente na Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV) e na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (ESTGL) realizado no ano letivo de 2019–2020, denominado «Práticas inclusivas no IPV: Perceções sobre a implementação de um Programa de Mentoria», surgiu a necessidade de aprofundar a análise de uma das categorias principais que emergiu desse estudo inicial, designadamente a das «Melhorias a implementar ao Programa de Mentoria», com vista ao aperfeiçoamento do programa, de modo que este seja implementado no próximo ano letivo (2021–2022), nas cinco unidades orgânicas da instituição. Decorrente do exposto, equacionou-se a seguinte questão de investigação: Qual a perceção que os vários grupos envolvidos no programa de mentoria do projeto-piloto, têm acerca das melhorias a implementar para que se dê continuidade ao programa no Politécnico de Viseu?

Da questão enunciada, emergiram os seguintes objetivos: 1. Conhecer as melhorias sugeridas à implementação do PM nos diferentes grupos focais: tutores, mentores e mentorados; 2. Identificar as semelhanças e as diferenças entre as melhorias sugeridas ao PM nos vários grupos focais; e 3. Construir uma proposta de melhorias complementares ao projeto-piloto.

Desta forma, a metodologia que se nos afigurou mais conveniente foi a análise dos dados recolhidos no estudo-piloto para a categoria em apreço, através do método *focus group* ou grupos focais. Os grupos focais são definidos como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas grupais, que recolhe informações por meio das interações grupais (Trad, 2009; Santos & Silva, 2012).

A análise dos dados foi realizada separadamente em três grupos focais: 71 mentorados, 23 mentores e 2 tutores, de acordo com as diferentes funções que cada grupo exerce na implementação do PM. No total, a amostra é

constituída por 96 participantes, sendo critério de inclusão o ter participado num projeto de Mentoria no ensino superior e aceitar participar no estudo voluntariamente, e critério de exclusão o não ter participado num projeto de Mentoria no ensino superior. Utiliza-se a sinalética N para referir o número de participantes e Ur para referir o número de unidades de registo, número de vezes ou frequência de aparecimento. As principais categorias de análise foram definidas *a priori*, tendo sido feitas, no entanto, acertos *a posteriori*, após análise de todas as respostas obtidas. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu, em 11-11-2019 (Parecer N.º 24/2019) e a análise e o tratamento dos dados foram realizados com recurso ao programa informático Nvivo, versão 12.

Análise de dados

Os dados obtidos no grupo formado pelos mentorados são apresentados na Tabela 1. As melhorias a implementar ao Programa de Mentoria (PM) propostas pelos mentorados estão distribuídas por três grandes categorias, designadamente, «Criar linhas orientadoras ao PM», «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes» e «Promover a adesão dos participantes ao PM».

A categoria «Criar linhas orientadoras ao PM» é a que é mais referida pelos mentorados, 44 participantes (N), com 54 unidades de registo (Ur). Por sua vez, esta categoria é constituída por oito subcategorias, das quais as mais referenciadas são: *Apresentação inicial entre mentor e mentorado* (13 participantes e 14 unidades de registo); *Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria* (11 participantes e 11 unidades de registo); *Divulgação do programa e Realização e divulgação de eventos de partilha e convívio* (ambas com seis mentorados e seis unidades de registo).

A categoria «Promover a adesão dos participantes ao PM» é a segunda mais referenciada pelos mentorados, com 26 participantes (N) e 29 unidades de registo (Ur). Por sua vez, esta categoria é constituída por duas subcategorias, das quais a mais referenciada foi: *Definir que a participação no programa deve ser voluntária* (9 mentorados e 11 unidades de registo).

A categoria «Estimular a comunicação e entreaajuda entre os participantes» é a menos referida, apontada por 7 participantes (N), com 9 unidades de registo (Ur).

Tabela 1. Melhorias a implementar ao Programa de Mentoria propostas pelos mentorados.

MELHORIAS A IMPLEMENTAR AO PM PROPOSTAS PELOS MENTORADOS	N	Ur
Criar linhas orientadoras ao Programa de Mentoria:	44	54
Apresentação inicial entre mentor e mentorado	13	14
Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria:	11	11
Todos os envolvidos	5	5
Mentores	3	3
Divulgação do Programa	6	6
Realização e divulgação de eventos de partilha e convívio	6	6
Início atempado do Programa de Mentoria	3	4
Inclusão dos estudantes das 2. ^a e da 3. ^a fases	3	3
Definição de n.º mínimo de encontros mentor-mentorado	2	2
Definição de áreas de formação:	2	2
Comunicação e relacionamento	1	1
Organização e dinâmica institucional	1	1
Promover a adesão dos participantes ao Programa de Mentoria:	26	29
Definir que a participação no Programa deve ser voluntária	9	11
Dar incentivos aos mentores	1	1
Estimular a comunicação e entreaajuda entre os participantes:	7	9
Criar plataforma de partilha e apoio entre mentores e mentorados	1	3
Estabelecer par mentor-mentorado por afinidade	1	1

Os dados obtidos no grupo formado pelos mentores são apresentados na Tabela 2. As melhorias a implementar ao PM propostas pelos mentores também estão distribuídas por três grandes categorias, designadamente, «Criar linhas orientadoras ao PM», «Estimular a comunicação e entreaajuda entre os participantes» e «Promover a adesão dos participantes ao PM».

A categoria «Criar linhas orientadoras ao PM» é referenciada por 21 participantes (N), com 59 unidades de registo (Ur). Por sua vez, esta categoria é constituída por dez subcategorias, das quais as mais referenciadas

são: *Apresentação inicial entre mentor e mentorado* (8 participantes e 11 referências Ur); *Definição de áreas de formação e Início atempado do Programa de Mentoria* (ambas referidas por 7 participantes com 10 referências cada). A categoria «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes» é referenciada por 5 participantes, por 6 vezes (Ur). Por sua vez, a categoria «Promover a adesão dos participantes ao PM» é a referenciada por 3 participantes com 3 referências (Ur).

Tabela 2. Melhorias a implementar ao Programa de Mentoria propostas pelos mentores.

MELHORIAS A IMPLEMENTAR AO PM PROPOSTAS PELOS MENTORES	N	Ur
Criar linhas orientadoras ao PM:	21	59
Apresentação inicial entre mentor e mentorado	8	11
Definição de áreas de formação:	7	10
Comunicação e relacionamento	2	4
Organização e dinâmica institucional	1	1
Organização e implementação do Programa	5	5
Início atempado do Programa de Mentoria	7	10
Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria:	6	6
Mentores	4	4
Todos os envolvidos	2	2
Definição do papel do tutor	3	5
Realização e divulgação de eventos de partilha e convívio	4	4
Inclusão dos estudantes das 2. ^a e da 3. ^a fases	2	4
Divulgação do Programa	3	3
Inclusão de estudantes dos 3. ^o e 4. ^o anos como mentores	2	3
Definição de n. ^o mínimo de encontros mentor-mentorado	1	2
Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes:	5	6
Estabelecer par mentor-mentorado em função da condição	2	2
Estabelecer par mentor-mentorado por afinidade	2	2
Promover a adesão dos participantes ao Programa:	3	3
Definir que a participação no Programa deve ser voluntária	2	2
Partilhar fotografias dos participantes entre o par mentor-mentorado	1	1

Os dados obtidos no grupo formado pelos tutores são apresentados na Tabela 3. As melhorias a implementar ao Programa de Mentoria (PM) propostas pelos tutores estão distribuídas por duas grandes categorias, designadamente, «Criar linhas orientadoras ao PM» e «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes».

A categoria mais referida pelos tutores é a categoria «Criar linhas orientadoras ao PM», referida por ambos os tutores, (N) com 10 unidades de registo (Ur). Esta categoria é constituída por duas subcategorias: *Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria* (2 tutores e 6 unidades de registo) e *Definição de áreas de formação* (1 tutor e 4 unidades de registo). A categoria «Estimular a comunicação e entreajuda entre participantes» é referenciada por um tutor com uma unidade de registo. Esta categoria é constituída pela subcategoria: *Estabelecer par mentor-mentorado por afinidade* (com uma referência).

Tabela 3. Melhorias a implementar ao Programa de Mentoria propostas pelos tutores.

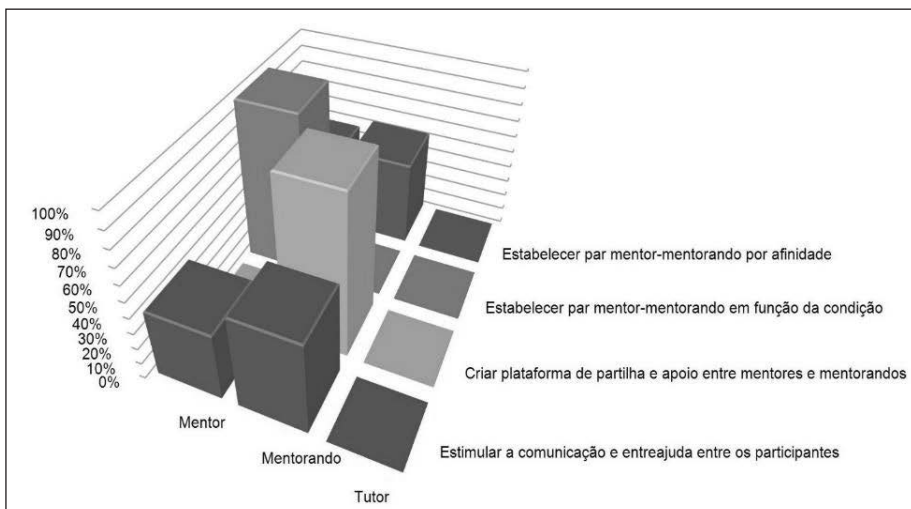
MELHORIAS A IMPLEMENTAR AO PM PROPOSTAS PELOS TUTORES	N	Ur
Criar linhas orientadoras ao PM:	2	10
Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria:	2	6
Mentores	2	3
Todos os envolvidos	1	2
Tutores	1	1
Definição de áreas de formação:	1	4
Gestão de conflitos	1	2
Técnicas de estudo	1	1
Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes:	1	1
Estabelecer par mentor-mentorado por afinidade	1	1

Verifica-se que cada grupo focal se referiu à «Criação de linhas orientadoras ao PM», com destaque para maior número de referências por parte dos mentores (57,52%), seguindo-se o número de referências dos mentorados (29,70%). Quanto à *Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria*, sobressaem as referências dos tutores (38,41%) e as dos mentorados (32,56%). Mais concretamente, os mentores referem mais vezes (45,43%)

que deveria haver mais capacitação para os próprios mentores, uma opinião partilhada várias vezes pelos tutores (30,14%) e pelos mentorados (24,43%). Verifica-se que as referências dos tutores (51,43%) sobressaem no que se refere a conferir maior capacitação a todos os envolvidos no PM, seguindo-se as referências dos mentorados (37,36%) relativamente à mesma subcategoria. Apenas os tutores relataram a necessidade de se capacitarem mais os tutores para o desempenho do seu papel na mentoria (cf. Gráfico 1).

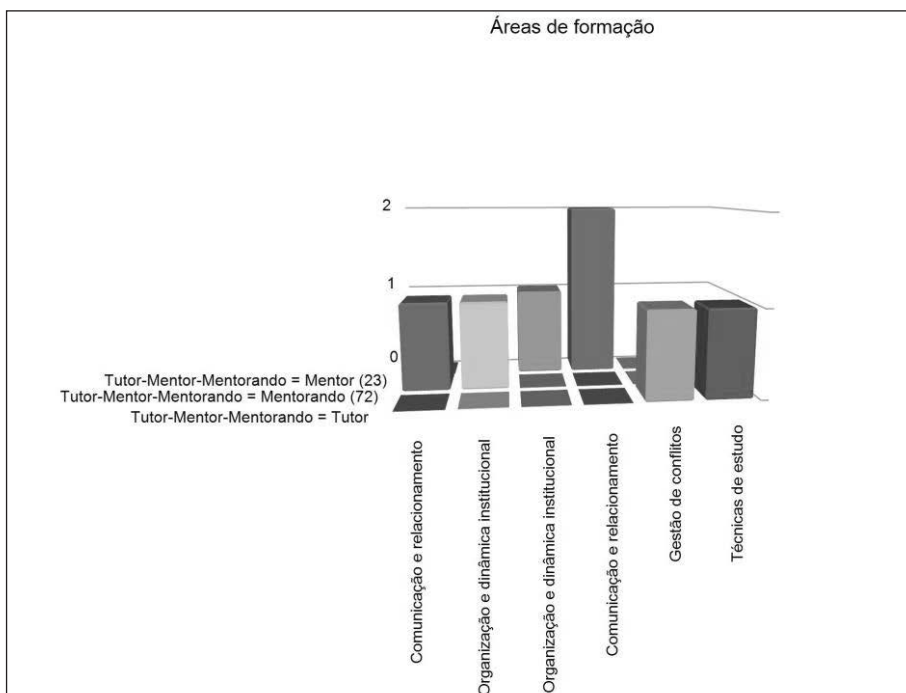
O grupo focal que mais se referiu à necessidade de se «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes» foi o dos mentorados (57,74%), seguindo-se o grupo focal dos mentores (42,26%). Os mentorados foram os únicos que consideraram a necessidade de criação de uma plataforma de partilha e de apoio entre mentores e mentorados. Por sua vez, foram apenas os mentores que indicaram, como melhoria a implementar ao PM, o estabelecimento do par mentor-mentorando em função da condição. Quanto à proposta de estabelecimento do par mentor-mentorando por afinidade, destacam-se o número de referências dos mentorados (52,96%) e dos mentores (47,04%) (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1. Cobertura percentual por cada grupo focal (mentores/mentorados/tutores) relativamente à melhoria proposta «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes»



A *Definição de áreas de formação* foi mais referenciada pelos mentores (61,29%) e tutores (32,03%). A sugestão da definição de comunicação e relacionamento como uma área de formação foi apontada maioritariamente pelos mentores (90,77%), com uma referência por parte de um mentorado. A necessidade de formação ao nível da gestão de conflitos é uma sugestão apenas dos tutores, tendo a indicação de formação na área da organização e dinâmica institucional sido mais vezes referida pelos mentores (55,24%) e mentorados (44,76%), e a formação em termos de organização e implementação do programa sido referida apenas pelos mentores. Apenas os tutores propuseram formação ao nível das técnicas de estudo (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2. Cobertura percentual por cada grupo focal (mentores/mentorados/tutores) relativamente à melhoria proposta «Criação de linhas orientadoras ao Programa de Mentoria» (categoria), *Definição de áreas de formação* (subcategoria).



De todas as subcategorias que emergiram relativamente à «Criação de linhas orientadoras ao Programa de Mentoria», o maior número de referências pertence aos mentores (57,52%), seguindo-se o número de referências dos mentorados (29,70%). As subcategorias mais referenciadas pelos mentores, como propostas de melhoria desta categoria foram *Apresentação inicial entre mentor-mentorado* (35%), *Definição do papel do tutor* (13%), *Divulgação do Programa* (13%), *Início atempado do Programa* (30%). Os mentorados foram os que mais realçaram a *Definição de número mínimo de encontros mentor-mentorando*, a *Apresentação inicial entre mentor-mentorado* (18%) e *Divulgação do Programa* (8%) (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Cobertura percentual por cada grupo focal (mentores/mentorados/tutores) relativamente à melhoria proposta «Criação de linhas orientadoras ao Programa de Mentoria» (incluindo algumas subcategorias).

Pessoa	Mentor (23)	Mentorado (72)	Tutor (2)	Total (97)
Apresentação inicial entre mentor e mentorando	000%	018%	000%	013%
Definição de n.º mínimo de encontros mentor-mentorando	000%	003%	000%	002%
Divulgação do programa	000%	008%	000%	006%
Inclusão dos estudantes das 2.ª e da 3.ª fases	000%	004%	000%	003%
Início atempado do programa de mentoria	000%	004%	000%	003%
Realização e divulgação de eventos de partilha e convívio	000%	008%	000%	006%
Apresentação inicial entre mentor e mentorando	035%	000%	000%	008%
Definição de n.º mínimo de encontros mentor-mentorando	004%	000%	000%	001%
Definição do papel do tutor	013%	000%	000%	003%
Divulgação do programa	013%	000%	000%	003%
Inclusão de estudantes dos 3.º e do 4.º anos como mentores	009%	000%	000%	002%
Inclusão dos estudantes das 2.ª e da 3.ª fases	009%	000%	000%	002%
Início atempado do programa de mentoria	030%	000%	000%	007%
Realização e divulgação de eventos de partilha e convívio	017%	000%	000%	004%
Criar linhas orientadoras ao programa de mentoria	000%	001%	050%	002%
Total (exclusivo)	083%	044%	050%	054%

Quanto à categoria «Promover a adesão dos participantes ao Programa de Mentoria», as subcategorias que emergiram foram mais referenciadas pelo grupo dos mentorados, com destaque para *Dar incentivos aos mentores*, seguindo-se *Enfatizar que a participação no Programa deve ser voluntária* (13%). Os mentores referenciaram mais *Partilhar fotografias dos participantes entre o par mentor-mentorado* e *Definir que a participação no Programa deve ser voluntária* (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Cobertura percentual por cada grupo focal (mentores/mentorados/tutores) relativamente à melhoria proposta «Promover a adesão dos participantes ao Programa de Mentoria» (incluindo todas as subcategorias).

Pessoa	Mentor (23)	Mentorado (72)	Tutor (2)	Total (97)
Enfatizar que a participação no programa deve ser voluntária	009%	000%	000%	002%
Partilhar fotografias dos participantes entre o par mentor-mentorando	004%	000%	000%	001%
Dar incentivos aos mentores	000%	001%	000%	001%
Enfatizar que a participação no programa deve ser voluntária	000%	013%	000%	009%
Total (exclusivo)	009%	014%	000%	012%

Discussão de resultados

Tendo em conta os dados analisados no presente estudo e os objetivos inicialmente estabelecidos — de conhecer as melhorias sugeridas à implementação do PM nos diferentes grupos focais (tutores, mentores e mentorados); de comparar as melhorias sugeridas ao PM nos vários grupos focais, que servem de base para a construção de propostas de melhorias complementares ao projeto-piloto —, verificou-se que, nos grupos focais, a categoria «Criar linhas orientadoras ao PM» é a mais referida de entre todas as categorias emergentes. Sendo os PM no ensino superior um apoio permanente dado aos estudantes aquando da sua chegada a um novo mundo que lhes é desconhecido (Lamas & Couto, 2017), assume toda a importância a apresentação inicial entre mentor e mentorado. Straus *et al.* (2013), no

seu estudo, divulgaram que as relações de mentoria bem-sucedidas foram caracterizadas pela reciprocidade, pelo respeito mútuo, pelas expectativas claras, pela apresentação inicial do mentor com assertividade, pela ligação pessoal e pelos valores compartilhados.

Verificou-se que os três grupos focais referenciaram como relevante a «Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria» por parte de todos os envolvidos. Todavia, os tutores foram os únicos a relatar a necessidade de se capacitarem mais os tutores para o desempenho do seu papel na mentoria. Fernandes (2013) refere que, para que o PM alcance os níveis de sucesso que se desejam, deverá haver formação não só para os novos estudantes, mas também para tutores e mentores. O mesmo autor refere que a formação dirigida aos tutores deve focar-se «na definição do seu papel e em técnicas básicas de aconselhamento» (p. 23). Da mesma forma, para os mentores, a formação deve centrar-se «na definição do seu papel, nos regulamentos e códigos de conduta da instituição, nos princípios do ensino e da aprendizagem (no ensino superior), segundo o modelo de Bolonha, e nos desafios colocados por este aos estudantes, nas competências de comunicação e no trabalho de equipa, e em ferramentas de gestão de ansiedade e de *stress*» (p. 23).

O grupo focal que mais se referiu à necessidade de «Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes» foi o dos mentorados, seguindo-se o dos mentores. Na relação entre o mentor e o mentorado, como defendem Arantes e Viegas (2018), deve prevalecer a comunicação e o espírito de entreajuda, para que haja a clarificação dos objetivos, sendo importante a empatia e a sensibilidade, fatores essenciais ao sucesso do PM, isto é, o mentor tem de possuir a capacidade de análise das situações e saber colocar-se no lugar do mentorado; em simultâneo, deverá ter a habilidade de perceção das suas emoções e sentimentos.

Os mentorados foram os únicos que consideraram a necessidade de criação de uma plataforma de partilha e de apoio entre mentores e mentorados. Por sua vez, foram os mentores que indicaram, como melhoria a implementar ao PM, o estabelecimento do par mentor-mentorando em função da condição. Quanto à proposta de estabelecimento do par mentor-mentorando por afinidade, destacam-se os mentorados e os mentores. Segundo Fernandes (2013), é aconselhável que o par mentor-mentorando seja estabelecido por condição e afinidade. Sugere que os docentes do primeiro ano do ciclo de

estudos devem estar disponíveis para serem tutores, atendendo ao facto de serem estes os que mais contacto têm com os mentorados, podendo, por inércia, criar particular empatia e, *grosso modo*, «apoiar o desenvolvimento de uma cultura de proximidade entre docentes e estudantes, que é também indispensável ao sucesso das relações tutoriais» (pp. 46–47).

Verificou-se que a definição de áreas de formação foi mais referenciada pelos mentores e tutores. A sugestão da definição de *comunicação e relacionamento* como uma área de formação foi apontada maioritariamente pelos mentores. A necessidade de formação ao nível da *gestão de conflitos* é uma sugestão dos tutores, tendo os mentores e mentorados indicado formação na área da *organização e dinâmica institucional*, com os mentores a sugerirem formação em termos de *organização e implementação do programa*. Os tutores também propuseram formação ao nível das *técnicas de estudo*. De acordo com Fuentes *et al.* (2014), o estabelecimento de uma comunicação e relacionamento sólido entre todos os envolvidos no PM é visto como uma estratégia de enriquecimento e sucesso do Programa, permitindo uma melhor gestão dos conflitos. Agholor *et al.* (2017) referem que isto inclui a orientação dos mentores e mentorados, ampliando a compreensão das funções de cada um, abordando-se os objetivos do Programa, as funções da mentoria, os benefícios e as limitações do PM e da gestão de conflitos. Os mesmos autores referem que as organizações também podem promover formação acerca de questões práticas sobre o relacionamento entre os diferentes agentes envolvidos no PM, em diferentes níveis organizacionais, e sobre o desenvolvimento de habilidades de escuta e de técnicas de resolução de problemas.

De todas as subcategorias que emergiram relativamente à «Criação de linhas orientadoras ao Programa de Mentoria», foram os mentores os que mais se evidenciaram, secundados pelos mentorados. As mais referenciadas pelos mentores, como propostas de melhoria daquela categoria, foram: *Apresentação inicial entre mentor-mentorado*, *Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria*, *Definição do papel do tutor*, *Divulgação do Programa*, *Início atempado do Programa* e *Inclusão dos estudantes das 2.^a e da 3.^a fases*. Os mentorados salientaram mais a *Definição de número mínimo de encontros mentor-mentorando*, *Apresentação inicial entre mentor-mentorado*, *Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria* e

Divulgação do Programa. Estas propostas devem ser tomadas em consideração para a melhoria do PM. No seu estudo, Agholor *et al.* (2017) também verificaram, como propostas de melhoria do PM, o estabelecimento de linhas de orientação; mais divulgação do Programa; inclusão de todos os estudantes; formação inicial para os novos mentores; formação regular dos mentores em diferentes aspetos da mentoria, propondo atividades de mentoria; partilha de informações relevantes entre mentorados e mentores; e gestão do sistema de informação de mentoria. Além disso, seria importante proceder-se ao estabelecimento da frequência das reuniões de mentoria entre mentores e mentorados.

No que diz respeito à categoria «Promover a adesão dos participantes ao Programa de Mentoria», as subcategorias que emergiram foram mais referenciadas pelos mentorados, com destaque para *Definir que a participação no Programa deve ser voluntária*, seguindo-se *Dar incentivos aos mentores*. Os mentores também referenciaram mais *Definir que a participação no Programa deve ser voluntária* e *Partilhar fotografias dos participantes entre o par mentor-mentorado*. Estes resultados corroboram as evidências de Barrett *et al.* (2017), que indicam a necessidade de ficar estabelecido, desde o início, que a participação no PM é de carácter voluntário, devendo incentivar-se todos os envolvidos e promover-se a adesão dos participantes ao Programa. Os mesmos autores reforçam que a mentoria é benéfica porque proporciona ao mentorado a hipótese de se sentir incluído em toda a dinâmica académica e institucional. As relações que se desenvolvem entre mentor e mentorado têm como objetivo uma melhor compreensão do papel do sucesso na transição de funções e na obtenção de metas e objetivos.

Conclusão

Para que a implementação do PM seja bem-sucedida em toda a instituição em análise, foram sugeridas várias melhorias pelos grupos focais, desde a criação de linhas orientadoras ao PM, tendo em conta a apresentação inicial entre mentor e mentorado, a capacitação para o papel a desempenhar na mentoria por parte de todos os envolvidos e a definição do seu papel, assente em propostas de técnicas básicas de aconselhamento. Foi também

sugerido o estímulo da comunicação e da entajuda entre os participantes, a necessidade de criação de uma plataforma de partilha e de apoio entre mentores e mentorados, sendo esta uma proposta dos mentorados. Os mentores referiram o estabelecimento do par mentor-mentorando em função da condição, bem como o estabelecimento do par mentor-mentorando por afinidade, esta última também sugerida pelos mentorados. Os mentores e tutores acentuaram mais a necessidade de definição de áreas de formação, com a sugestão da definição de comunicação e de relacionamento, maioritariamente apontada pelos mentores. Ainda neste âmbito, surgiu a proposta de necessidade de formação ao nível da gestão de conflitos, sobretudo por parte dos tutores, tendo os mentores e mentorados indicado a formação ao nível da organização e da dinâmica institucional, com os primeiros a proporem formação em termos de organização e implementação do programa. Os tutores também indicaram formação ao nível das técnicas de estudo. Quanto à promoção da adesão dos participantes ao PM, as subcategorias mais referenciadas, particularmente pelos mentorados, foram *Definir que a participação no Programa deve ser voluntária* e *Dar incentivos aos mentores*. Estas sugestões dos grupos focais devem servir de base para a construção de propostas de melhorias complementares ao projeto-piloto.

Referências bibliográficas

- AGHOLOR, D., LLEO, A., & SERRANO, N. (2017). Mentoring future engineers in higher education: a descriptive study using a developed conceptual framework. *Production*, vol. 27, 1–12. Acedido em, <http://dx.doi.org/10.1590/01036513.220716>.
- ALQURAINI, T., & GUT, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, vol. 27, n.º 1, pp. 42–59. Acedido em, <https://eric.ed.gov/?id=EJ979712>.
- ARANTES, L. S., & VIEGAS, T. O. C., (2018). *Mentoring* para universitários: potencializando o desempenho profissional. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Acedido em, <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/mentoring-universitarios.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810mentoringuniversitarios>.

- ARNESSON, A., & ALBINSSON, G. (2017). Mentorship — a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational POLICY*, Vol. 3, n. ° 3, pp. 202–217. Acedido em, <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1379346>.
- BARBOUR, R. S. & KITZINGER, J., (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. 8th Ed. Sage. London. Acedido em, https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=rOkQO77Ek_4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=BARBOUR,+R.S.%3B+KITZINGER,+J.+Developing+focus+group+research.h.+London:+Sage,+1999.&ots=wdIZ-UI_xo&sig=Y57RozyxdEfEmhAv7G9mnoqIzE0&redir_esc=y#v=onepage&q=BARBOUR%2C%20R.S.%3B%20KITZINGER%2C%20J.%20Developing%20focus%20group%20research.%20London%3A%20Sage%2C%201999.&f=false.
- BARRETT, J. L., MAZEROLLE, S. M., & NOTTINGHAM, S. L. (2017). Attributes of effective mentoring relationships for novice faculty members: perspectives of mentors and mentees. *Athl Train Educ J.*, vol. 12, n. ° 2, 152–162. Acedido em, Doi: 10.4085/1202152.
- CLARK, D. C. (2018). *A Call for Multiculturalism in Higher Education*. Acedido em <https://diverseeducation.com/article/128883/>.
- CORREIA, L. M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- EBY, L. T. & LOCKWOOD, A., (2004). Protégés’ and mentors’ reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 67, n.º 3, 441–458. DOI:10.1016/j.jvb.2004.08.002. Acedido em, <https://www.unlv.edu/sites/default/files/19/proteges-mentors-reactions.pdf>.
- FERNANDES, J. M. C. G., (2013). *Programa de tutoria da Universidade de Aveiro*. [Relatório de projeto para obtenção de grau de Mestre em Administração e Gestão Pública.] Universidade de Aveiro. Acedido em, <https://ria.ua.pt/handle/10773/13371>.
- FUENTES, M. V., ALVARADO, A. R., BERDAN, J., & DEANGELO, L. (2014). Mentorship matters: does early faculty contact lead to quality faculty interaction? *Research in Higher Education*, vol. 55, n. ° 3, 288–307. Acedido em, <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-013-9307-6>.
- GASKELL, G., (2008). Entrevistas individuais e grupais. In G. Gaskell & M. W. Bauer, *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*.

- 7.^a edição, cap. 3, pp. 64–89. Ed. Vozes. Petrópolis. Acedido em, <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>.
- GIRÃO, P. B. R., (2013). *O Mentoring no Ensino Superior: O Caso da FEUC*. [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Gestão, Faculdade de Economia]. Universidade de Coimbra. Acedido em, <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24636>.
- JONES, M., (2017). Why Can't Companies Get Mentorship Programs Right? *The Atlantic*. Acedido em, <https://www.theatlantic.com/business/archive/2017/06/corporatementorship-programs/528927/>.
- KAHLE-PIASECKI, L. & DOLES, S. (2015). A comparison of mentoring in higher education and Fortune 1000 companies: Practices to apply in a global context. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol. 15, n.º 5, 74–79. Acedido em, http://www.na-businesspress.com/JHETP/Kahle-PiaseckiL_Web15_5_.pdf.
- LAMAS, E. P. R. & COUTO, J. M., (2017). Ação tutorial e de mentoria no ensino superior. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI — ISCAP*, n.º 5 de maio, 1–21. Acedido em, https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n5/artigos/Estela-Lamas-e-Jose-Couto_Tutoria-e-Mentorado.pdf.
- LUNSFORD, L. G., CRISP, G., DOLAN, E. L., & WUETHERICK, B., (2017). *Mentoring in Higher Education*. BK-SAGE-CLUTTERBUCK-160405-Cap. 20, pp. 316–334. Acedido em, https://www.researchgate.net/publication/316492391_Mentoring_in_Higher_Education/link/5900ec670f7e9bcf65465ff3/download.
- ROCHA, B. I. S., (2019). *Formalização de um Programa de Mentoring num contexto de um Centro de Tecnologia e Desenvolvimento*. [Projeto de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos.] Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho. Acedido em, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61128>.
- SANTOS, J. R. & SILVA, C., (2012). Um *focus group* em webconferência. In *TIC EDUCA2012*. Congresso Internacional TIC e Educação, 2, Lisboa, 2012 — «Em direção à educação 2.0 [Em linha]: livro de atas». ISBN 978-989-96999-8-4. 2551–2566. Acedido em, https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8779/3/Um_focus_group_em_webconferencia.pdf.
- SILVA, & FREIRE, (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo em adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 27, n.º 1, 157–176. Acedido em, <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4302>. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.4302>.

- STRAUS, S. E., JOHNSON, M. O., MARQUEZ, C., & FELDMAN, M. D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. *Acad Med.*, vol. 88, n.º 1, 82–89. doi:10.1097/ACM.0b013e31827647a0.
- TJAN, A., (2011). *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*. Harvard Business Review. Acedido em <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.
- TORRES, F. P., (2016). *Vivências no Ensino Superior: A Experiência da Mentoria na FPCEUP*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade do Porto. Acedido em, https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=170292&pi_pub_rl_id=
- TRAD, L. A. B., (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 19, n.º 3, 777–796. ISSN 1809-4481. Acedido em, <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

RECONFIGURAR LOS ESPACIOS PARA UN MUNDO MÁS JUSTO: ARTIVISMO, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA

Eva Navarro Martínez

Universidad de Valladolid

Resumen: Este artículo reflexiona sobre educación, igualdad e inclusión, desde una perspectiva ecofeminista, defendiendo la importancia de las prácticas creativas y el artivismo como herramientas educativas. Para ello parto de una concepción de la educación como *comunicación para el desarrollo social y como un proceso permanente* que va más allá de las aulas. Se plantea la necesidad de introducir dentro del espacio educativo paradigmas nuevos que incluyan nuevas nociones de poder y participación a partir de conceptos como el de «incidência», «auto-representación» y «reconocimiento» y se reflexiona sobre el propio concepto de inclusión tomando como eje el concepto de «injusticia epistémica», que puede ayudar a medir en qué medida los modelos tradicionales de educación pueden ser excluyentes de las necesidades de quienes que supuestamente se benefician de la educación. Propongo una «pedagogía ecofeminista», como enfoque holístico, integrador y transversal, para poder aproximarnos de una forma más crítica y plural a los desafíos sociales y ambientales que enfrentamos hoy en día y contribuir desde la educación a una sociedad más igualitaria y justa.

Palabras clave: Ecofeminismo; Educación; Inclusión; Igualdad; Justicia epistémica; Reconocimiento; Creatividad

Abstract: In these pages I try to outline a reflection on education, equality and inclusion, from an ecofeminist perspective, based on practices related to creativity and activism in the educational field. For this I start from a conception of education as communication for social development and as a permanent process that goes beyond the classroom. The need to introduce into the educational space new paradigms that include new notions of power and participation based on concepts such as «incidence», «self-representation» and «recognition» is proposed, and the concept of inclusion itself is reflected on as central to the concept of «epistemic injustice», which can help measure the extent to which traditional models of education can exclude the needs of those who supposedly benefit from education. I defend the relevance of including an ecofeminist vision in education, as a holistic, integrative and transversal approach, in order to be able to approach in a more critical and plural way the social and environmental challenges that we face today and to contribute from education to a more egalitarian and just society.

Keywords: Ecofeminism; Education; Inclusion; Equality; Epistemic justice; recognition; creativity

1. Introducción

La educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz. Cada objetivo de la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven.

Así introduce la UNESCO el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 referido a la Educación, destacando que *la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad*. Sin embargo, reconoce que garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas en materia de educación sigue siendo un desafío a escala mundial. Según datos de la propia organización, hoy en día, más de 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizados. Seis de cada diez niños no han adquirido todavía, tras varios años de estudios, las competencias básicas en lectoescritura y aritmética y

750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a la pobreza y a la marginalización. El ODS 4 para la Agenda 2030 se propone «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Es evidentemente que el panorama mundial actual deja poca esperanza a que este objetivo pueda alcanzarse en menos de una década.

Si en el contexto mundial uno de los principales problemas sigue siendo el acceso a la educación, sobre todo en los llamados «países en vías de desarrollo», y muy especialmente para las niñas, ¿cuál es la situación en los contextos donde la educación reglada es un «derecho obligatorio»? ¿Qué falla en los sistemas educativos de los llamados «países desarrollados» para que en el siglo XXI sigamos debatiendo sobre la calidad de la educación, sobre absentismo y fracaso escolar, etc.? O ¿Por qué existe una «brecha de género» en la elección de estudios (traducida, por ejemplo, en la escasa presencia de mujeres en las STEM), o la casi total ausencia de mujeres en los libros de textos y en los contenidos curriculares, etc.? ¿Cuál debe ser la función de las instituciones educativas en la actualidad, cuando el acceso a la información y los contenidos nos viene de fuentes muy diversas? ¿Tiene sentido que las escuelas sigan poniendo en énfasis en la transmisión de contenidos, con métodos eminentemente memorísticos? ¿En qué medida pone el sistema educativo las necesidades del estudiantado en el centro, sobre todo en los primeros estadios de la educación reglada? Es evidente que no podemos caer en culpabilizar al profesorado que frecuentemente debe enfrentar problemas como la falta de recursos, la masificación en las aulas o la propia precarización laboral. Es evidente que el problema reside en la falta de recursos para la educación y en unas dinámicas impuestas y asumidas durante años, que hacen que los centros educativos puedan llegar a ser lugares de conflicto o frustración para estudiantes y profesorado antes que espacios para el aprendizaje mutuo, la comunicación y el desarrollo personal y social.

Siguiendo la larga estela (prácticamente ignorada por el sistema tradicional) de la pedagogía activa y liberadora (Ferrer i Guardiola, Montessori, Freinet, Freire, Wild, Kaplun, etc.) y en consonancia con los objetivos de la UNESCO, la tarea de la educación debe ser dar herramientas que sirvan para la vida, educar para la paz, y la democracia y para formar ser seres

críticos que sean capaces de cuestionar las formas de poder, las injusticias, y comprender su lugar en el mundo a partir del autoconocimiento y del reconocimiento de las personas que les rodean.

Es necesario pensar en la educación como un complejo proceso de comunicación, creación, crítica y acción, en el que además entra en juego la parte emocional de las personas. Para ello parto de una concepción de la educación como *comunicación para el desarrollo social* y como un *proceso permanente* que va más allá de las aulas y que se hace en la vida y en la praxis reflexionada (Kaplún, 1998). Hablar de educación es, en cierto modo, hablar de activismo, o de *artivismo* cuando el arte y la creatividad artística son introducidas como herramientas para la reflexión, construcción e intercambio de conocimiento (Navarro, 2019). Todo esto no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta el contexto. Si pensamos en términos de educación e inclusión, hay que examinar primero, cómo es el espacio-sistema en el que hacemos las «prácticas inclusivas». O más allá aún, si este sistema-entorno es el responsable de la exclusión, ¿no habría que apuntar más bien a generar prácticas que cambien o mejoren el contexto, o que al menos arrojen luz sobre qué hace que ciertas personas o colectivos enteros queden excluidos de ciertos ámbitos como la educación, ciertos espacios y formas de cultura, el empleo, el ocio...?

Este artículo es una ampliación del resumen publicado en el *Libro de resúmenes de INCLUDIT VI* (Freire, Sousa, 2020) y, a partir de unas reflexiones sobre los propios conceptos de educación, igualdad e inclusión, en él expongo unas bases de lo que podría ser una «pedagogía ecofeminista» en el ámbito educativo. Los planteamientos del ecofeminismo me parecen cruciales para enfrentarse a dos de los problemas más graves que enfrentamos en la actualidad: la catástrofe ecológica y la desigualdad, especialmente la desigualdad entre hombres y mujeres, que se traduce en violencia y pobreza para un buen porcentaje de la mitad de los seres del planeta.

Si asumimos, como se hace desde el ecofeminismo, que estamos en un sistema de «guerra contra la vida» sustentado sobre la explotación desmedida de recursos naturales y humanos (especialmente las mujeres) y cuyo funcionamiento está pensado básicamente desde una posición de hombre blanco, sano, preferiblemente heterosexual, occidental y de clase media-alta, se plantean de entrada dos preguntas: una es, por qué querer entrar en

este sistema que es en sí mismo excluyente, y la otra es qué herramientas se están dando a los niños, y sobre todo a las niñas, para operar y desenvolverse en una estructura que sigue sin estar pensada para ellas, y sobre todo, *no desde ellas*. Paralelamente, se entiende que es importante y necesario ser incluidos/as e integradas en todos los ámbitos para poder introducir paradigmas nuevos que incluyan nuevas nociones de poder y participación ciudadana a partir de conceptos como el de «incidencia» (Veneklasen y Miller, 2002), «auto-representación» (Paredes y Guzmán, 2014), «redistribución y reconocimiento» (Sandoval, 2016), o «justicia sexual» (Miyares, 2018). Además, para abordar un diagnóstico sobre el triángulo *educación-igualdad-inclusión* tomo el concepto de «injusticia epistémica» de Miranda Fricker, definida como una especie de injusticia en la que alguien es perjudicado específicamente en su calidad de conocedor (Fricker, 2007), y me planteo la pregunta de si nuestros sistemas educativos reglados reproducen esta forma de injusticia, primero contra el alumnado en general, al no ponerlo en el centro del proceso educativo e ignorando sus necesidades y, después, contra quienes, en el contexto social, ya son susceptibles de sufrir alguna discriminación por razón de sexo, diversidad funcional o discapacidad física o intelectual, color de piel, clase socio-económica, etnia, origen geográfico, etc. Considero que la desigualdad de género es transversal a todas las demás desigualdades, y que puede suponer una doble discriminación o exclusión añadida a las anteriores, por eso es fundamental que la perspectiva (eco) feminista sea transversal. Al final de estas páginas ofrezco unas propuestas de pedagogía (eco)feminista aplicada a la alfabetización mediática y al análisis cultural, con ejemplos de prácticas concretas realizadas en el Campus María Zambrano de Segovia.

2. Inclusión e igualdad, injusticia epistémica y justicia sexual

En una jornada sobre artes escénicas y discapacidad, organizada por la Asociación de Teatro y Discapacidad Paladio Arte de Segovia celebrada en el pasado mes de abril, se concluía que, en realidad, *la discapacidad está en la sociedad porque no es capaz de ver y admitir las diferencias*, y que desde las instituciones no se está haciendo mucho para educar a la

ciudadanía en el respeto, la consideración y la inclusión de las diversidades en los espacios normativos. Si asumimos que esto es así, ¿la inclusión no debería pasar entonces por transformar la mirada de aquellas personas que parten de la convicción de que son «normales»? ¿No habría que repensar los conceptos de inclusión/exclusión, capaz/discapacitado, inteligente/torpe, «normal/diferente»..., que aún se siguen perpetuando en espacios como las escuelas? Ya sabemos que lo normativo no es necesariamente lo bueno, por eso habría que revisar aquellos aspectos que no favorecen la integración real y la participación de todas las personas desde la diversidad. De ahí que muchos autores y autoras partan de una crítica al propio concepto de «inclusión». Una de ellas es la profesora Susanne Hartwig (2021), presente en la conferencia arriba citada, y muy crítica con el término «inclusión» por la carga de «buenismo» inherente, a su parecer, a las «prácticas inclusivas», las cuales a veces resultan en una nueva forma de «exclusión» al construir «mundos paralelos» entre «normalidad» y «discapacidad»; por ejemplo, cuando en el teatro u otras actividades culturales se dedican espacios aparte para las «obras inclusivas», o cuando hablamos de «educación especial». El propio término «especial» ya está sugiriendo una exclusión. Lo que esta y otros autores apoyan es que todas las personas, incluidas las personas con diversidad funcional, puedan estar y hacer uso de los mismos espacios, sin distinción. Algo que también reclamamos las mujeres: el hecho, por ejemplo, de que haya editoriales que sólo editan a mujeres, antologías o eventos culturales sólo con mujeres, responde a una estrategia de visibilización, ya que en los espacios supuestamente «neutros» aún hay una abrumadora presencia masculina.

Sin embargo, el debate sobre la inclusión va más allá y también discute el dónde incluir, para qué y cómo. Según apunta Hartwig (2020: 10), una definición de inclusión propuesta por la sociología es «la involucración estructural de individuos en los distintos contextos (sistemas) sociales. Una definición que no dice nada sobre la calidad ni la intensidad de la involucración» y que puede remitir a una inclusión «en igualdad de condiciones» o, al contrario, a una inclusión con segregación interna. Según esta definición, por ejemplo, las escuelas de educación especial se consideran una inclusión de las personas con discapacidad, porque el sistema educativo las identifica como elementos suyos; asimismo, una persona desempleada de

larga duración y con una grave discapacidad está tan incluida en el sistema económico como un empresario exitoso. Un subsistema social (por ejemplo, la educación escolar) puede incluir a una persona sin dejar de desarrollar subsistemas excluyentes dentro de esta inclusión, por ejemplo, «escuela regular» vs. «escuela especial» (Hartwig, 2020: 10). «Las secuencias del tipo “inclusión en el sistema, seguida por exclusión en el subsistema” se deben al hecho de que algunos sistemas sociales no se prestan fácilmente a la inclusión en su estado actual por las reglas que los dominan» (Hartwig, 2020, p. 11) Por eso la autora prefiere hablar de igualdad y la define como «la *capacidad de construir realidad social juntos y juntas*, lo cual parte de la escucha y la participación de todas las voces.» Si no se escuchan todas las voces, dice, falta una parte de la realidad (Hartwig, 2021). Un texto de referencia es el de Gayati Spivak, *Can The Subaltern Speak?*, que define la posición de los grupos oprimidos, no solo en la sociedad sino en el espacio de la cultura. En este artículo analiza lo que Spivak considera la «intromisión» de Occidente en un intento fallido por representar al subalterno históricamente silenciado frente a un sistema que trata las situaciones culturales subalternas con parámetros de un primer mundo neocolonizador. «Hablar por» el subalterno, es para la autora más bien un remplazo, y las voces de las élites colonizadas no son más que informantes para los estudiosos del primer mundo interesados en recolectar «la voz de los otros». El hombre civilizado así habla por el Otro para finalmente afirmar su superioridad, y mientras se muestra al subalterno, como identidad representada se lo/la niega en tanto conciencia representativa (Spivak, 1988). Esto es extrapolable a cualquier grupo dominante en relación con aquellas personas o colectivos en desventaja y es la tónica dominante en los discursos, en las políticas y en muchas prácticas de inclusión e igualdad, donde quien habla es quien goza de una posición de superioridad, quien ya está «incluido».

Por eso otros autores y autoras, al hacer un diagnóstico tanto del concepto de inclusión como de algunas prácticas inclusivas, plantean preguntas como: ¿inclusión para qué? (Souza, 2006) O ¿Inclusión dónde? (Sandoval, 2016). Si el dónde a ser incluidos es la sociedad, ¿dónde se supone que están entonces las personas a incluir? Como ya sugería Hartwig y apunta también Sandoval (2016), se da el supuesto de que las personas a ser incluidas socialmente ya están en la sociedad y participan y mantienen diferentes inte-

racciones y transacciones con otros individuos, con diferentes grupos, y con diferentes organizaciones e instituciones. Por tanto, es contradictorio pensar en incluir a ciertas personas en la sociedad, cuando precisamente el tipo de relaciones sociales estructuradas, las reglas y las normas en las que se quiere incluir son responsables de la inclusión. Entre las dificultades a las que se apuntan para definir que es la inclusión, se señala, por un lado, la vaguedad del propio término, por ejemplo, al tomar la exclusión como el punto de referencia contra el que se mide y se define conceptualmente; o por su referencia a cuestiones como «una normal participación» de las personas en ámbitos como «el mercado laboral, la economía, la sociedad, la cultura, la ciudadanía, etc.» (Cameron, 2006, citado en Sandoval, 2016, p. 78). Otros autores consideran que tanto el concepto de inclusión social como de exclusión social «son conceptos políticos» que «han sido introducidos por razones políticas», como ha podido ser el desgaste de conceptos como pobreza en el discurso público de la Unión Europea (Øyen, 1997: 63). O porque actúa como una norma cargada de valores para definir, por ejemplo, quién debe ser incluido.

Si trasladamos esto a la educación, el término «educación inclusiva» ya estaría haciendo referencia a que en el sistema educativo «normal» no se están teniendo en cuenta todas las voces, diversidades, sujetos que forman la sociedad. Skliar y Baptista (citados en Suosa, 2006, p. 358) llegan a afirmar que «la escuela inclusiva es otra de las invenciones hechas desde el lugar privilegiado de la “normalidad”, y que esto es una vez más un hablar, juzgar, sentir, percibir por los otros, sin que esos otros tengan, además del local de su escolarización, una narrativa propia.» Suscribo las palabras de Sousa (2006), quien a la pregunta de «¿inclusión para qué?», responde que, sea cual fuere la clasificación que les demos a los y las educandos, («normales o portadores de necesidades especiales»), es necesario que las escuelas privilegien una formación que respete la construcción de la subjetividad, oyendo y respetando las cuestiones propuestas por las niñas y los niños. La constitución de la subjetividad pasa, por tanto, por el uso de la lengua que se hace en esas interlocuciones con el alumnado. Oyendo y respetando su comprensión sobre lo que ve, escucha, siente y entiende, observando cómo va construyendo las representaciones de las cosas y de la realidad particular, respetando los límites de cada persona, sin aculturarla y sin moldearla en formas estereotipadas de comprensión (Souza, 2006, p. 358).

Una aproximación muy acertada, también, para abordar la inclusión y el trato en igualdad es la que procede del planteamiento de «injusticia epistémica» definido por Miranda Fricker (2007), como una especie de injusticia en la que alguien es perjudicado específicamente como sujeto de conocimiento (Fricker, 2007, p. 20) Fricker distingue dos formas de injusticia epistémica que son distintivamente de tipo epistémico: «injusticia testimonial e injusticia hermenéutica». La «injusticia testimonial» ocurre cuando los prejuicios causan una merma en el nivel de credibilidad que se le da a la palabra de un orador; la «injusticia hermenéutica», dice, sucede en un estado previo cuando un vacío en los recursos interpretativos colectivos pone a alguien en una desventaja injusta cuando pretende dar sentido o expresar sus experiencias sociales. «Un ejemplo de la primera es que la policía no te crea porque eres una persona negra; un ejemplo de lo segundo puede ser que una persona sufra abuso sexual en una cultura que todavía no tiene ese concepto crítico». (Fricker, 2007, p. 1) A partir de estas ideas, José Medina (2017, p. 41) señala que «la creación y el intercambio de significados son aspectos cruciales de una vida humana digna.» Y habla también de la «muerte hermenéutica» cuando no hay opción a la comprensión, porque en el medio no se hayan los medios de interpretación para una cuestión determinada (Medina 2017, p. 41).

No hay espacio en este trabajo para analizar en profundidad cómo opera la «injusticia epistémica» en el espacio de la categorización de género, partiendo de la premisa de que esta forma de injusticia es una y ha sido históricamente una forma más de violencia simbólica y estructural contra las mujeres, pero tener esta concepción en cuenta nos puede ayudar a ver cómo el ámbito educativo, como cualquier otra institución socializadora en un entorno patriarcal, puede contribuir (incluso de forma inconsciente) a reproducir el sexismo e incurrir en injusticia epistémica más sobre las chicas que sobre sus compañeros (por ejemplo, a través de los currículos ocultos, o de transmitir la idea de que los chicos están más capacitados para unos estudios (por ejemplo, los técnicos) y las chicas para otros (como las humanidades) y cómo esta es una injusticia englobada en la «injusticia sexual» (dándole la vuelta al concepto de «justicia sexual» de Alicia Miyares (2018).

Los conceptos de inclusión e igualdad no pueden desligarse de la reflexión sobre la justicia (y la injusticia) social. En este sentido, siempre

es un referente el trabajo de Nancy Fraser sobre la justicia social basada en las tres dimensiones de «redistribución, reconocimiento y representación» (Fraser, 2008 y 2012). Alicia Miyares va más allá en su obra *Democracia Feminista* y defiende que el reto urgente es crear una conciencia colectiva sobre la discriminación de la mujer e introducir en el paradigma sociopolítico la idea de «justicia sexual» para desmontar las estructuras que definen socialmente a los sexos: «la ideología sexual, las normas sexuales y los estereotipos sexuales» (Miyares, 2018b, p. 31).

Todos estos análisis son cruciales para entender cómo los procesos de discriminación, en incluso de eliminación, parten de actos de habla, de discursos sobre o contra el «outro» o de la negación de la palabra, instalados en prejuicios asentados en las cogniciones sociales y que se ven reforzados por fenómenos como el de la «aniquilación simbólica» en las representaciones culturales y mediáticas, que también repercuten en la formación de las subjetividades (Navarro, 2016 y 2018). No puede haber justicia social sin inclusión ni igualdad, pero es necesario adoptar una postura crítica ante estos conceptos y su uso por la norma dominante. No puede haber empoderamiento, sin tomar la palabra (Freire, 1970). Es difícil pensar que un sistema que es en sí mismo jerárquico, injusto y que prioriza los rendimientos económicos por encima de la justicia social y el bienestar de las personas y la naturaleza, está dispuesto a escuchar las voces de quienes están desahuciados de este mismo sistema, o para quienes este tiene establecido un lugar determinado en su pirámide de intereses. La estrategia, como se apunta desde el (eco)feminismo o desde otras propuestas sociales, políticas, pedagógicas, etc., pasa por repensar el propio sistema y ofrecer paradigmas nuevos como los que acabo de exponer para crear mecanismos de participación desde «abajo» y desde las periferias, desde la escucha de todas las voces excluidas de lo normativo.

3. La educación como comunicación para el desarrollo social

Un repaso a la etimología del término nos recuerda cuál debería ser el sentido de la educación. *Educatio* proviene de *Educare* (educar, criar, alimentar) formado mediante el prefijo *ex*(fuera) y el verbo *ducere* (guiar,

conducir). Por tanto, educar, significa originalmente «guiar, conducir hacia fuera», «hacer salir». La pregunta es: ¿Hacemos eso en los centros educativos? La respuesta es que, en general, no, porque aún hoy en día se siguen reproduciendo modelos de educación bancaria y conductista (Freire, 1968; Kaplún, 1998). Para «hacer salir» es necesario poner a las y los educandos en el centro, conocer sus intereses y necesidades, y para eso es necesario «entrar». Es decir, para *e-ducere* es necesario *se-ducere*. ¿Podemos competir con la seducción que sí ejercen sobre nuestras/os estudiantes los medios de información masiva, la cultura de masas y las redes digitales? No, sin el desarrollo de la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico. ¿Por qué no usar a nuestro favor las llamadas «pedagogías cotidianas» (las costumbres, cultura, hábitos sociales, relatos, discursos mediáticos...) (Luke, 1999) y la vida cotidiana como herramientas didácticas que nos permitan acercarnos al contexto social y los hábitos culturales de nuestro alumnado? (González, 2010). Esto lo han visto muchos pedagogos y pedagogas entre los que destacamos a María Montessori, con la «educación para la paz», Paulo Freire, con la «educación como práctica de la libertad», o Rebeca Wild con la «educación para ser», coincidiendo en poner las necesidades de las personas que se educan en el centro, respetando sus necesidades, sus etapas de desarrollo y los ritmos de aprendizaje de cada cual, a través de pedagogías activas, fomentando la autonomía y la responsabilidad, fomentando la creatividad y la libre expresión, fomentando el pensamiento crítico a través de lo que Freire llamaba la «concientización».

En *Una Pedagogía de la Comunicación*, Mario Kaplún comienza preguntándonos: ¿Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? (Kaplún, 1998, p. 17) Este autor, a partir de los modelos anticipados por Paulo Freire, plantea un «Modelo procesual de aprendizaje», como educación que pone el énfasis en el proceso y enfocado en la transformación de la persona y de las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos ni de los efectos en términos de comportamiento, sino más bien de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. La relación que se establece entre educador/a y educando/a es la de un/a «educador/a-educando/a» con un/a «educando/a-educador/a», lo cual significa que nadie educa a nadie y que tampoco nadie se educa solo/a, sino que las personas se

educan entre sí mediatizadas por el mundo. Esta dinámica es precisamente el proceso educativo. Para Kaplún, «enfaticar» el proceso es ver la educación como un proceso permanente, que no se limita a unos momentos en la vida, a unas instancias educativas o a un curso escolar concreto, sino que se hace en la vida, en la praxis reflexionada, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que cada persona hace desde su realidad, desde su experiencia y su práctica social, junto con los demás. Es una educación no-dogmática, abierta, cuyo objetivo no es aprender contenidos sino *que el sujeto aprenda a aprender, que el sujeto piense y sea capaz de razonar por sí mismo/a*, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la/lo rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica) (Kaplún, 1998). Otra característica fundamental del modelo procesual es que es un modelo autogestionado, basado en la participación activa del sujeto en su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de educación tiene una clara orientación social, política y cultural y exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación, la creatividad y la capacidad potencial de todo individuo para tomar conciencia de su propia dignidad y de su propio valor como persona; y se elabora como una educación para la liberación de las clases subalternas y un instrumento para la transformación de la sociedad.

Por tanto, potenciar un modelo de educación basado en los procesos, significa asumir la importancia que tienen la creatividad y la emoción como motor del proceso de aprendizaje. Como señala Mihaly Csikszentmihalyi, «la mayoría de las cosas que son interesantes, importantes y humanas son resultado de la creatividad, y que cuando nos entregamos a ella es cuando sentimos que estamos viviendo más plenamente que el resto de nuestra vida» (Csikszentmihalyi, 1998, p.16). Si algo no nos emociona, difícilmente nos enfrentaremos a ello de forma creativa. En este sentido, la creatividad puede entenderse como una forma de cambio que no depende de dones excepcionales, sino que resulta de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos y circunstancias sociales y culturales. Implica también motivación, constancia y trabajo. Por tanto, es importante transmitir a nuestro alumnado que todas y todos somos potencialmente creativas/os y que poner en práctica la creatividad

nos ayuda a explorar territorios del conocimiento externo y del interior de nosotras/os mismas/os (Navarro, 2019). Potenciar la creatividad y las practicas creativas a través de la expresión artística es ofrecer herramientas para ejercitar a las personas en el desarrollo de destrezas, profesionales y personales. Además, ayudan a fomentar la autonomía de las y los estudiantes y su independencia para tomar decisiones, así como la libertad de elección y expresión; contribuyen al desarrollo del pensamiento abstracto y a trabajar con diferentes lenguajes expresivos. Este tipo de prácticas también les ayudan a aprender de sus errores y a perder el miedo a crear, experimentar y expresarse, fomentando así su autoestima.

Educar en el pensamiento crítico conlleva inevitablemente la alfabetización mediática y digital, puesto que habitamos en un entorno mediatizado por las pantallas, del que procede buena parte de nuestro conocimiento del mundo, además de cumplir una función educadora y socializadora fundamental y un papel relevante en la formación de identidades, y frente al que las audiencias, sobre todo las franjas más jóvenes, tienen un papel más activo a través de múltiples procesos de interlocuciones mediante los que producen e intercambian contenido (Orozco, Navarro & Matilla, 2011). Si se enseña lectoescritura, no tiene sentido que la alfabetización mediática, que consiste en aprender a leer los mensajes, imágenes y discursos mediáticos, no se considere crucial como herramienta para poder desenvolvemos en nuestro entorno y pasemos de ser meros espectadores a «testigos éticos» (Oliver, 2004). Este concepto aboga por otorgar valor ético y político al proceso espectacular, para que, a partir del reconocimiento de lo que se ve, el sujeto espectador pueda actualizar su responsabilidad ante las imágenes. Esta alfabetización debe ir acompañada por una «pedagogía feminista», y específicamente ecofeminista, que nos ayude a deconstruir la cada vez más sofisticada «violencia simbólica de los medios» (Fueyo y de Andrés, 2017), y analizar para hombres y mujeres, también para entender cómo y por qué los usos de la tecnología no son iguales entre chicos y chicas (Castaño, 2012; Gurumurthy, 2004, entre otros).

Por todo esto considero que la educación es es sí misma «comunicación para el desarrollo» personal y social. Bajo estos presupuestos, términos como «educación para el desarrollo» o «educación inclusiva» o «coeducación» deberían ser redundantes, pues ya en la palabra educación están intrínse-

cos estos adjetivos. Una educación como práctica de la comunicación, es educación para el desarrollo y, por tanto, verdaderamente inclusiva, pues se da como un proceso de «inclusión dialógica» (Monteiro, 2011), que pone a las personas en el centro (no los contenidos ni unos objetivos medibles en cifras y resultados) y tiene en cuenta las peculiaridades del alumnado y cómo estas pueden afectarle en el mundo que le rodea. En el actual contexto de desigualdades reales es necesario que estas características sean tenidas en cuenta, por ejemplo, a la hora de elegir contenidos y transmitirlos, a la hora de proponer actividades y juegos, lecturas, etc., de socializar y tratar al alumnado en el centro educativo, etc. La tarea educativa debe incluir estas múltiples perspectivas, lo cual implica que el profesorado esté formado previamente o lleve incorporadas diferentes «gafas» para abordar la diversidad en las aulas. También hay que señalar que educación no es sinónimo de escolarización y que los centros de educación reglada no son el único espacio donde se educa la infancia y adolescencia, pero sí son lugares donde, al menos en aquellos entornos donde la educación es obligatoria, pasan un tiempo crucial de sus vidas, que es precisamente aquel en el que se están formando como personas.

4. Educación con gafas moradas

En la mayoría de los centros educativos hay actividades que promueven la igualdad de género, sobre todo coincidiendo con fechas destacadas (como el 25 de noviembre o el 8 de marzo), pero ¿es real? ¿Cómo se traduce en la práctica en el día a día? ¿Utilizan las instituciones educativas un lenguaje inclusivo? ¿Tienen las historias y narrativas que se leen o se estudian un sesgo sexista, clasista, de respeto a los animales...? ¿Cuántas mujeres aparecen en los libros de texto...? ¿A cuántas escritoras, pintoras, científicas, etc., estudian los y las estudiantes frente a la predominante nómina de autores masculinos? ¿Se socializa por géneros a través de los juegos, la ropa, los cuentos, las historias, en los patios...? Parto de la premisa de que aún hoy en día existe una «segregación de género» naturalizada y normalizada que impregna todos los espacios de la sociedad, incluidas las instituciones educativas. No me refiero sólo a la separación de las aulas por sexo (que es

un tema que requiere una mayor reflexión, y que en países como Islandia se utiliza como método de educación feminista), sino a una «segregación» que se manifiesta de formas más sutiles y en diferente grados, de manera estructural y simbólica, y que perjudica a las niñas más que a los niños. Un ejemplo es que no se nos ocurriría vestir o proponer juegos diferentes a las personas por su color de piel, o su etnia u otra característica, pero nos parece «normal» hacerlo según su sexo. Como corroboran varios estudios, el sistema educativo transmite de forma más o menos inconsciente esquemas sexistas que se encuentran en la sociedad y que hacen que la educación no repercuta igual en el alumnado según su sexo. Esto se ha demostrado, por ejemplo, en estudios que analizan por qué hay carreras más feminizadas que otras (Sainz, 2011a, 2011b). Estas investigaciones demuestran que las autopercepciones que las y los estudiantes tienen de sí mismos/as sobre a qué materias pueden enfrentarse mejor está relacionado con todo el material simbólico que reciben a lo largo de su socialización, no sólo en la familia o en el entorno, sino también en su proceso educativo. Las instituciones educativas son espacios socializadores en los cuales se reproducen ideologías, tendencias, lenguajes, relaciones interpersonales, etc., marcados por el sistema dominante o también individuales. Si el profesorado no adopta una actitud crítica ante ciertas desigualdades, como la de género, y por qué se producen, no podrá reconocerlas. Es más, si tiene asumido (como ocurre frecuentemente tanto a hombres como a mujeres) que la igualdad efectiva es un hecho y tiene la percepción de que en la vida real ya no se produce o es algo superado, estaríamos ante un ejemplo del «vacío hermenéutico» al que hacíamos referencia anteriormente, y por tanto reproduciendo «injusticia hermenéutica» al no poder detectar si se está produciendo sexismo en determinados casos. Por ejemplo, no echará de menos que en los libros de texto apenas aparezcan mujeres ni sus aportaciones a la ciencia, la historia, la literatura, el arte, etc., y seguirá transmitiendo contenidos en los que la historia está contada y protagonizada por hombres; tampoco echará de menos que haya menos mujeres en cargos de gestión y lo verá como una decisión libre de las mujeres, o incluso alegrará, como suele hacerse, que «a las mujeres no nos interesa el poder»; tampoco se parará a pensar por qué hay estudios masculinizados como las llamadas STEM (Sainz, 2011b), mientras que otros, como las Humanidades o la enfermería y los cuidados, estén

feminizados, considerándolo como algo natural (es un tópico demasiado extendido y arraigado que «a las chicas les gustan las letras y a los chicos las ciencias»), no le parecerá raro que la distribución de las zonas de recreo en la gran mayoría de los colegios de protagonismo a las canchas de fútbol y baloncesto, que son juegos mayoritariamente masculinizados como fruto de la socialización de género, relegando a las niñas a los bordes o a los rincones del patio, etc. Si el profesorado carece de los recursos interpretativos que proporciona la perspectiva de género desde el feminismo, verá todo esto natural, o en todo caso lo justificará como libre elección o como una cuestión de meritocracia. El «mito de la libre elección» (De Miguel, 2015) es una explicación del (neo)liberalismo y del individualismo para justificar que las cosas dependen de la libre elección o de los esfuerzos personales de cada cual, obviando así el contexto y las circunstancias personales, familiares, culturales, funcionales, etc., de cada cual. Por tanto, si a las niñas les gustan las princesas y jugar a las muñecas y a los niños los superhéroes y el fútbol, se percibe como algo natural (aunque la ciencia aún no haya dado con el «gen rosa» o el «gen azul»); y si las mujeres tienen más dificultades para llegar a cargos de gestión es porque eligen cuidar de sus familias, o si no estamos apenas en los libros de historia, literatura, ciencia o arte que estudian nuestros hijos e hijas será porque no lo merecemos. Por tanto, una pedagogía feminista nos ayuda a entender que fenómenos que consideramos naturales tienen una explicación (además histórica) que hace que hayamos heredado como «naturales» hechos que son sociales y culturales. Incluir la perspectiva de género en la educación nos permite ver cómo los fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, etc., no operan de igual manera en hombres o mujeres; nos permite distinguir si niños y niñas están teniendo una socialización diferente, y nos permite analizar las representaciones de hombres y mujeres en los medios, la cultura y el arte. No se puede educar en igualdad y no puede haber una educación inclusiva si no tiene en cuenta esta desigualdad, que es transversal al resto de desigualdades, y eso no puede quedar reducido a una actividad en una fecha concreta sino que debe traducirse en una revisión profunda de los programas educativos y de la formación del profesorado, para que, al menos en el ámbito de la escuela, no se reproduzcan las desigualdades; y para que la escuela, aún conscientes de que no es la única con la capacidad ni la responsabilidad de resolver los

problemas del mundo, sí puede servir de contrapunto a las «pedagogías cotidianas» que en nuestro entorno siguen perpetuando y fomentando las injusticias y las desigualdades.

5. Reconfigurando los espacios: Educación y empoderamiento

¿Por qué si vivimos en sociedades donde la educación es universal, asistimos a un aumento de las desigualdades? ¿Reproduce la educación reglada las estructuras de poder del sistema? ¿Reproduce las estructuras políticas y sociales que derivan en sociedades desiguales e injustas? ¿Reproduce las estructuras sexistas, excluyentes de las diferencias...? ¿Qué margen de maniobra tenemos (y tendremos en el futuro) en las universidades si cada vez más las investigaciones son financiadas por entidades financieras o si cada vez más parecen gestionarse como empresas donde el alumnado se convierte en un «cliente» que paga por obtener un título? ¿Le interesa al Estado formar una ciudadanía libre que cuestione el poder y las desigualdades? En definitiva, ¿promueven las instituciones escolares una educación verdaderamente igualitaria y plenamente inclusiva? Cabría la sospecha que al sistema de poder establecido no le interesa formar a ciudadanos/as que lo cuestionen. Pero si el sistema educativo reglado no promueve una enseñanza basada en las necesidades de los y las educandos, según sus propias peculiaridades, ¿es la única solución salirse del sistema tradicional, que es el que predomina en las escuelas públicas? Mi hipótesis es que los espacios de la educación reglada en el siglo XXI siguen siendo herederas y reproductoras de estructuras jerárquicas, verticales y desiguales y que no contribuyen como deberían a la igualdad (al menos la de género).

A principios del siglo XX, Ferrer y Guardia, al plasmar sus ideas sobre la Escuela Moderna, aludía a la escuela como un espacio que había sido diseñado para educar a trabajadores y trabajadoras que tuvieran los rasgos que exigía el capitalismo: soportar el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y aceptar obedientemente su organización. Ser puntuales, obedientes y pasivos, además de estar deseosos a aceptar su empleo y su posición. Los principios de la Escuela Moderna incluían, entre otros, la coeducación de niños y niñas, la coeducación de pobres y ricos «que pone en contacto a unos

con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela», fomentando el juego, y planteando que la escuela debe renovarse para renovar la sociedad, «una sociedad que repruebe los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna» (Martínez-Salanova, s/f). En la misma línea, unas décadas más tarde, Paulo Freire defendía la educación como práctica de la libertad y en su obra *Pedagogía del Oprimido*; planteaba que la pedagogía dominante es la de las clases dominantes. La pedagogía del oprimido (desde él, no para él) pasa por aprender a decir su palabra. Alfabetizar es concienciar. Y al decir su palabra, las personas asumen conscientemente su esencial condición humana. Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que «alojan» al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo (Freire, 1970, p. 10).

Este problema también se ha señalado respecto a la interiorización que las propias mujeres hemos hecho del patriarcado y del lugar, roles, estereotipos, etc., que este nos ha asignado. En la línea de quienes han desarrollado pedagogías alternativas, desde María Montessori a Rebeca Wild, pasando por Paulo Freire, pensamos que la educación tradicional reproduce las estructuras de poder dominantes, lo cual nos hace sospechar que es difícil que la verdadera transformación social venga de él.

Lisa VeneKlasen y Valerie Miller (2002, pp. 45–50) ofrecen una reformulación del concepto de poder, creando una tipología del mismo. La forma más reconocida, el *poder sobre*, entiende el poder como una relación del tipo «ganar-perder», donde tener poder implica tomarlo de alguien y utilizarlo para dominar y evitar que otras personas lo tomen. El *poder sobre* tiene formas de imponerse como la represión, la fuerza, la coerción, la discriminación, la corrupción y el abuso, y perpetúa la desigualdad, la injusticia y la pobreza. Es el patrón más repetido, incluso por personas que care-

cían de poder y llegan a él, incluyendo a las mujeres. Por eso es necesario separar el poder del prestigio público, pensar de forma colaborativa y en el poder de los seguidores y no sólo de los líderes. Pensar el poder como atributo o verbo (empoderar), como capacidad de marcar la diferencia en el mundo, del derecho a ser tomadas en serio, en conjunto e individualmente (Beard, 2018, pp. 87–88). VeneKlasen y Miller (2002) proponen el concepto de «incidencia» como estrategia de empoderamiento de los grupos sociales y la definen como «un proceso político que involucra los esfuerzos coordinados de las personas para cambiar las prácticas existentes, las ideas y la distribución del poder y de los recursos que excluyen a las mujeres y a otros grupos en desventaja» (VeneKlasen y Miller, 2002, p. 1). La incidencia no sólo pretende sentarse a la mesa con un nuevo conjunto de intereses, sino «cambiar el tamaño y configuración de la mesa para acomodar a un nuevo conjunto de actores» (VeneKlasen y Miller, 2002, p. 17). Desde la incidencia, las nuevas formas de liderazgo y toma de decisiones deben promover formas más democráticas de poder, construyendo estrategias de empoderamiento y motivando la capacidad de las personas de actuar de forma creativa para formar relaciones más igualitarias. Para eso proponen tres formas alternativas de expresar el poder. La primera, el *poder con* pretende encontrar un terreno común entre diferentes intereses y construir la fuerza colectiva. Se basa en el apoyo mutuo, la solidaridad y la colaboración, para que los grupos de incidencia busquen alianzas y construyan coaliciones entre ellos. La segunda, el *poder para* se refiere al potencial único de cada persona para moldear su vida, abriendo, desde el apoyo mutuo, las posibilidades para la acción conjunta o *poder con*. Se basa en la creencia de que cada persona tiene el poder para hacer una diferencia.” (VeneKlasen y Miller, 2002, p. 45). La tercera, el *poder dentro de* tiene que ver con el conocimiento propio e incluye el reconocimiento de las diferencias individuales y el respeto hacia las demás. El *poder dentro de* afirma la búsqueda humana común por la dignidad. Desarrollar esta forma de poder implica utilizar las historias individuales y la (auto)reflexión para ayudar a las personas a reafirmar su valor y reconocer su *poder para* y su *poder con*. A partir de estas ideas hay que reformular e incluso abandonar el propio concepto de liderazgo (individualista, jerárquico y piramidal) promovido por el liberalismo, en favor de la «(auto)representación» (nodal y comunitaria) (Navarro, 2019).

Los centros educativos normativos suelen ser espacios que reproducen las estructuras de poder tradicionales, el *poder con*, vertical y piramidal, donde es normal que la mayoría de quienes forman parte de él no se sienta cómoda y no pueda desenvolverse libremente, o sienta que no puede participar en él desde la libertad y desde la manifestación de sus necesidades. En sintonía con pedagogías, que desde hace más de un siglo proclaman otra forma de organización escolar — con estructuras más horizontales y participativas, desde el *poder con* o *poder dentro* — y desde las aportaciones de movimientos como el feminismocomunitario o el propio ecofeminismo, sería necesario proponer modelos y prácticas educativas que integren estos nuevos paradigmas de liderazgo y poder para que la escuela sea verdaderamente un espacio de empoderamiento desde el respeto a la naturaleza y la diversidad de todos los seres. El empoderamiento es la condición previa para la «inclusión dialógica» y la igualdad.

6. Hacia una pedagogía ecofeminista

6.1. *Contexto: una larga guerra contra las mujeres y la naturaleza*

La desigualdad de género es «la madre de todas las desigualdades, la primera que permitió obtener una conciencia de los beneficios del abuso construido sobre la normalidad, a partir de la cual vinieron el resto de desigualdades (*status*, raza, ideas, creencias, clases, origen, orientación sexual...)» (Lorente Acosta, 2015).

En efecto, la desigualdad de género es transversal a otras desigualdades y afecta al 50% de la población mundial. En su obra *La Guerra Más Larga de la Historia: 4000 Años de Violencia contra las Mujeres*, Isabel Reverte, Lola Venegas y Margó Venegas (2019) exponen cómo el patriarcado se traduce en una larga historia de violencia contra las mujeres documentada desde hace casi 4000 años y expresada en forma de crímenes de honor, mutilaciones genitales, violaciones, matrimonios infantiles, trata y prostitución, acosos sexuales, esclavitud, o la intromisión del Estado o las religiones para controlar el cuerpo de las mujeres. Además de otras violencias más sutiles (o más aceptadas) como la pornografía, la degradación de las mujeres en

la publicidad y otros medios, la brecha salarial, las sentencias judiciales sesgadas, o la sumisión santificada por las costumbres y un largo etcétera de violencias físicas, estructurales y simbólicas.

Existe el mito de la igualdad en las «sociedades avanzadas» (De Miguel, 2015), pero la realidad es que las cifras a nivel mundial lo desmienten. Según datos de la ONU, se estima que de las 87 000 mujeres que fueron asesinadas globalmente en 2017, más de la mitad (entre el 50% y el 58%) por sus parejas o miembros familiares. Sólo en España, según *Feminicidio.net* (organización sin ánimo de lucro que hace un seguimiento de los feminicidios y asesinatos a mujeres, también fuera de la pareja) fueron asesinadas 98 mujeres en 2018, 105 en 2019, 83 en 2020 y 19 hasta abril de 2021. Según la Macroencuesta de 2019, 1 de cada 2 mujeres (57,3%) residentes en España de 16 o más años han sufrido violencia en diversas formas a lo largo de sus vidas (en la pareja, física o sexual fuera de la pareja, acoso sexual y *stalking*). En Europa, los datos tampoco son más alentadores, pues según datos de Eurostat (2017), la Unión Europea registra unos 215 000 crímenes sexuales al año. En Rusia, por ejemplo, se estima que entre 12 000 y 14 000 mujeres mueren todos los años a manos de sus parejas, según datos del Ministerio de Interior ruso. Y cabe destacar que en 2017 Rusia despenalizó la violencia machista al aprobar una ley según la cual se puede pegar a la pareja una vez al año.

Estos datos se han agravado con la pandemia. La ONU en su informe «Una pandemia en la pandemia» recoge datos internacionales de cómo ha aumentado la violencia contra las mujeres. Según la organización, en 2020, 243 millones de mujeres de entre 15 y 49 años han sufrido violencia física o sexual a manos de sus parejas, se han disparado las denuncias por acoso a través de internet durante los confinamientos, y se ha hecho mayor la brecha económica. De ahí que la Organización Feminista *Mujeres Creando* (2020), en una acción contra los feminicidios sucedidos durante el confinamiento en La Paz (Bolivia), se refiera al machismo como «la única pandemia que no está en cuarentena».

Esta violencia contra las mujeres por el hecho de serlo, forma parte de un triángulo en el que las violencias físicas (a través de los comportamientos) están sustentadas en unas violencias invisibles pero que forman las bases de la primera: son la violencia estructural, presente en las estructuras sociales

y relacionada con la negación de necesidades) y la violencia simbólica o cultural, aquella formada por aspectos de la cultura y de la esfera simbólica (educación, religión, ideología, arte, lenguaje, ciencias), expresada en las actitudes y utilizada para justificar o legitimar la violencia directa y la estructural. Ejemplos de violencia estructural contra las mujeres son la feminización de la pobreza, la feminización del trabajo de cuidados no remunerado o la brecha salarial. Recientes estudios están detectando cómo esta desigualdad (violencia) estructural está haciendo que la pandemia esté afectando más a mujeres que a hombres: en la salud (puesto que la mayoría de las profesionales del campo de la salud o del cuidado a personas mayores son mujeres), y en la destrucción de empleo, lo cual lleva a un peor acceso a los bienes culturales o a la educación. Sólo en España, se calcula que el riesgo de pobreza o exclusión alcanza a un 26% de las mujeres y a un 24,6% de los hombres; al 30,3% de los menores de 18 años y al 46,8% de las familias monoparentales, de las cuales el 83% están encabezadas por mujeres (con un 46% en paro tras la crisis del coronavirus) (Fundación Adecco, 2020).

Se ha apuntado que la feminización de la pobreza y la violencia son los dos problemas centrales de las mujeres en el mundo, y por tanto, de toda la sociedad (como han recalcado en sus obras autoras como Federicci, Segato, Shiva y Mies, Puleo, Herrero...), y señala Rosa Cobo (2009, p. 28) que «cualquier discurso feminista tiene que integrar estos dos fenómenos sociales si quiere dar cuenta de la compleja realidad social que vivimos en el mundo.» Estos dos problemas que son la manifestación de la violencia estructural y la física, están sustentados sobre la violencia cultural o simbólica que degrada el cuerpo de las mujeres a través de las representaciones culturales y mediáticas o que sigue perpetuando su «aniquilación simbólica» mediante su anulación en el espacio público y simbólico, a través, por ejemplo, de la negación de la voz, de su autoridad, o no reconociendo suficientemente las aportaciones de las mujeres al arte, la ciencia, la política, la cultura, los derechos humanos, la educación, etc. (Navarro, 2016, 2018, a partir de las aportaciones de Gaye Tuchman). Pierre Bourdieu (2005) define la violencia simbólica como la dominación «no física» sobre los cuerpos, que se manifiesta en los esquemas de percepción, apreciación y acción que conforman los hábitos sociales, a través del lenguaje y las representaciones culturales,

o en la invisibilización/negación/ignorancia/tergiversación... Está basada en las divisiones del orden social y es una violencia naturalizada y asimilada por las propias mujeres. La mirada/estructura androcéntrica se presenta y se percibe como neutral, natural y objetiva, por lo que «las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder. [...] Creando y reproduciendo de algún modo “la violencia simbólica que ellas mismas sufren”» (Bourdieu, 2005: 49).

Retomando los conceptos arriba expuestos se podría afirmar que una de las manifestaciones de esta violencia simbólica es la «injusticia epistémica» hacia las mujeres que ha permitido la negación de sus voces y su autoridad, y su exclusión como sujeto cultural. Este hecho tiene un largo recorrido histórico, pero ¿de qué forma se manifiesta en la actualidad y especialmente en los ámbitos educativos si por ley, al menos en algunos países, los hombres y las mujeres son iguales y todas las leyes educativas inciden específicamente en ello?

6.2. El ecofeminismo: hacia una revisión del progreso capitalista, patriarcal y etnocentrista

En las últimas décadas del siglo xx, se ha tratado de vincular la idea de cultura con el concepto de bienestar individual y colectivo. La idea de *desarrollo sostenible* se ha concebido desde la concepción de que no puede existir un «primer mundo» derrochador y consumista que pueda poner en riesgo al resto del planeta y un segundo, tercer o cuarto mundos, —generalmente poseedores de las materias primas—, en los que sus habitantes no lleguen a una renta de un dólar por día, que son esquilados por los países ricos, aprovechando la incompetencia y corrupción de sus gobernantes (frecuentemente puestos o mantenidos en el poder por países occidentales). La idea de desarrollo sustentable comienza por la toma de conciencia del propio individuo, especialmente en el llamado «mundo desarrollado».

El ecofeminismo es una filosofía y una práctica feminista que nace de la convicción de que nuestro sistema patriarcal-capitalista «se ha constituido y

se mantiene por medio de la subordinaci3n de las mujeres, de la colonizaci3n de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza, la cual est3 destruyendo poco a poco» (Shiva y Mies, 2014: 9). Este movimiento que aúna la lucha feminista y ecologista pone de manifiesto que ni la ciencia ni la tecnología son neutras respecto al género, que los procesos de «modernizaci3n», «desarrollo» y «progreso» son los causantes del deterioro del mundo actual y que sus consecuencias son peores para las mujeres que para los hombres, y que son éstas las primeras en todas partes en protestar contra la destrucci3n del medio ambiente (Shiva y Mies, 2014). Aunque el ecofeminismo conoce varias vertientes (Puleo, 2011), todas comparten la visi3n de que la subordinaci3n de las mujeres a los hombres y la explotaci3n de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una l3gica comú: la l3gica de la dominaci3n patriarcal y la supeditaci3n de la vida a la prioridad de la obtenci3n de beneficios. El capitalismo patriarcal ha desarrollado todo tipo de estrategias para someter a ambas y relegarlas al terreno de lo invisible. Por ello las diferentes corrientes ecofeministas buscan una profunda transformaci3n en los modos en que las personas nos relacionamos entre nosotras y con la naturaleza, sustituyendo las fórmulas de opresi3n, imposici3n y apropiaci3n y superando las visiones antropocéntricas y androcéntricas.

El ecofeminismo cuestiona aspectos básicos que conforman nuestro imaginario colectivo: modernidad, raz3n, ciencia, productividad..., los cuales han mostrado su incapacidad para conducir a los pueblos a una vida digna, como lo demuestran el horizonte de guerras, el deterioro de la naturaleza, la desigualdad, o la explotaci3n de algunos colectivos sociales. Por eso se propone un paradigma nuevo que debe inspirarse en las formas de relaci3n practicadas por las mujeres, adem3s de reivindicar la dimensi3n espiritual de la vida, entendida esta, no como un espiritualismo religioso, sino como la interdependencia e interconexi3n que existe entre todas las cosas (Mies y Shiva, 1997). En definitiva, se trata de reformular las dicotomías reduccionistas de nuestra cultura occidental, no en términos de opuestos, sino de complementariedad, para construir una convivencia más respetuosa y libre.

¿Por qué, se pregunta Silvia Federicci (2010), después de 500 años de dominio del capital, a comienzos del tercer milenio aún hay trabajadores que son masivamente definidos como pobres, brujas y bandoleros? ¿Cómo se

relacionan la expropiación y la pauperización con el permanente ataque contra las mujeres? ¿Qué podemos aprender acerca del despliegue capitalista, pasado y presente, cuando es examinado desde una perspectiva feminista? En *Caliban y la Bruja*, Federicci (2010) nos recuerda que la «feminización de la pobreza» fue el primer efecto del desarrollo del capitalismo sobre las vidas de las mujeres, y en su recorrido histórico por la formación del capitalismo nos muestra como éste, en tanto sistema económico-social, está vinculado con el racismo y el sexismo. Para la autora, es imposible asociar el capitalismo con cualquier forma de liberación o atribuir la longevidad del sistema a su capacidad de satisfacer necesidades humanas. Si el capitalismo ha sido capaz de reproducirse, nos dice, sólo se debe al entramado de desigualdades que ha construido en el cuerpo del proletariado mundial y a su capacidad de globalizar la explotación.

Uno de los problemas a los que señalan la mayoría de los feminismos (indigenistas o ecofeministas, por ejemplo) para explicar las causas de la discriminación de mujeres y otros pueblos y colectivos, o la explotación de la naturaleza, es la división de *cultura-naturaleza*, u oposiciones homólogas como: *cuerpo-alma*, *razón-emoción*, *ciencia/progreso-naturaleza*, y otras muchas dicotomías en las que está basado nuestro pensamiento occidental. Ésta distinción, que ha pervivido durante mucho tiempo en la antropología y el pensamiento occidental en general (desde la filosofía a la ciencia o el arte), define cultura como *lo creado por el hombre* frente a lo natural, y es la que ha garantizado una idea de cultura, unida a la idea occidental de civilización y progreso y predominante en el capitalismo, como «dominio de la naturaleza» (y de otras civilizaciones no occidentales) frente a una noción más espiritual (la cultura como cultivo del espíritu) y más humanista. Tanto el ecofeminismo como el feminismo en general han señalado cómo la mujer ha sido identificada con la «Naturaleza» y yuxtapuesta a la «Cultura» (que se entendió como equivalente al Hombre (hablando en nombre de la Humanidad)). Como bien analiza Celia Amorós en su obra *Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal*, el hombre a lo largo de la historia se ha pensado a sí mismo como cultura en oposición a la naturaleza y como dominador de ésta, y ha relacionado a la mujer con lo natural, asociándole también atributos y connotaciones con las que es definida la idea de Naturaleza: origen de la vida, raíz, seno, vientre..., además de otros atributos como el

de impulsiva, salvaje, exótica, peligrosa, necia...; algo, en definitiva, que o bien hay que cuidar, o hay que domesticar. El ecofeminismo propone revisar estas distinciones, así como nuestra relación con la naturaleza, partiendo de las premisas de que todos los seres humanos somos «interdependientes», pues dependemos unos de otros, y «ecodependientes», pues no podemos prescindir de la naturaleza, que es la que nos proporciona los recursos que necesitamos para vivir.

El ecofeminismo propone una «renaturalización» de la sociedad, ajustando la organización política, relacional, doméstica y económica a unas condiciones de vida, basadas en el respeto al otro, a la mujer y a la naturaleza. Una «renaturalización» que es al tiempo «reculturización» (Mies & Shiva, 2014). El ecofeminismo no pretende cargar sobre el feminismo ni a las mujeres de la ingente tarea de rescate del planeta y la vida, sino de hacer visible el sometimiento, señalar las responsabilidades y corresponsabilizar a hombres y mujeres en el trabajo de la supervivencia. Como señala Villuendas (2006), desde las propuestas ecofeministas se considera que es un buen momento para contribuir de manera activa a repensar el discurso tecnocrático y globalizado, para modificar radicalmente las reglas de juego en vigor, introduciendo una perspectiva respetuosa de la vida y de las necesidades de las personas.

6.3. ¿Por qué es necesaria una pedagogía (eco)feminista? (Unas propuestas a modo de conclusiones)

Considero que «perspectiva ecofeminista», introduce un acercamiento más holístico a los problemas que enfrenta el mundo actual. A día de hoy, el ecofeminismo tiene escasa presencia dentro de la academia, y si en la actualidad existe mayor tolerancia es bajo la condición de que esta no distorsione ni ponga en peligro sus concepciones científicas universalistas, neutrales y objetivas (Villuendas, 2006). Las propuestas ecofeministas ponen de manifiesto cómo el pensamiento imperante se ha utilizado para controlar la subjetividad y condicionar la transmisión educativa bajo los discursos de poder (Villuendas, 2006), y cómo las ciencias contemporáneas están fuertemente influenciadas por el positivismo y sus derivaciones, que comparten enfoques

androcéntricos y reduccionistas. La educación ecofeminista no puede, por eso, acomodarse a la corriente principal de la educación que, como se ha ido denunciando desde las pedagogías liberadoras, ha convertido la educación en un instrumento de dominio, que ha actuado legitimando ciertas relaciones sociales, haciéndolas parecer naturales tras el juego inocente de la transmisión del conocimiento. La educación y otras muchas disciplinas han tenido que admitir que el conocimiento no es independiente, y que el conocimiento es un acto de participación social, no exento de posicionamiento (Villuendas, 2006). La crítica feminista, la Teoría Crítica o las pedagogías liberadoras, por ejemplo, han denunciado cómo la ideología dirige tanto las metodologías, como los objetos de la producción de la ciencia, influidos por las suposiciones sociales e ideológicas androcéntricas.

En nuestro actual entorno digital es crucial traer la filosofía ecofeminista al espacio de la reflexión y la alfabetización mediática. Una *Educación Mediática (Eco)feminista* nos ayudaría a desentrañar los mensajes y a ser capaces de analizar cómo los discursos mediáticos pueden ponerse al servicio de las prácticas del sistema patriarcal y capitalista, que está en la base de las desigualdades, y que se manifiesta, por ejemplo, difundiendo una determinada forma de éxito y de poder; fomentando el consumo desmedido, fomentando la aporofobia (el miedo a los pobres) a través de imágenes y discursos de odio o mediante la repetición mediatizada de binomios como «pobreza-delincuencia», «migración-conflicto social», etc.; fomentando el racismo y la xenofobia al presentar la migración de una forma deshumanizada; cosificando a las mujeres y banalizando la violencia de género; justificando y perpetuando ciertas formas de violencia; ejerciendo «violencia simbólica» y «violencia mediática»; a través de la «pornografía de la violencia y la muerte» (Navarro, 2013 y 2020); romantizando o banalizando la prostitución; no abriendo debates serios y plurales sobre problemas que afectan a los derechos humanos y a la explotación de la naturaleza; reproduciendo el clasismo a través de ciertos programas como *realities* o *talkshows*, donde la materia prima es la vida y las miserias de las clases más desfavorecidas (Sampedro, 2018), y una larga cadena de a través de los llamados «terrorismos visuales» (Acaso, 2016) que exigen de nosotros una postura de «testigos éticos» para no sucumbir al embelesamiento y la alienación de nuestra conciencia.

Siguiendo estas premisas en el Campus María Zambrano, algunas profesoras y yo misma hemos tratado de desarrollar algunas prácticas, que o bien estaban incluidas en los programas de algunas asignaturas o son acciones concretas. Una de ellas es el *Proyecto de Investigación Artística y Educación Mediática: Huellas de la ciudad, lecturas del espacio urbano*, una lectura crítica del entorno que nos rodea, que incluye una perspectiva ecofeminista para que a través de la práctica creativa y la investigación artística podamos reflexionar sobre algunas cuestiones: ¿Cómo y para quién (y a costa de qué y de quiénes?) están configuradas las ciudades modernas? ¿Son sostenibles, inclusivas, seguras para las mujeres, los niños y niñas...? ¿Cómo podemos participar para repensar modelos de ciudad más sostenibles? Etc.

Otro proyecto es el *CineforumFeminista Alice Guy* que en su título homenajea a la primera cineasta de la historia, condenada al olvido de la Historia oficial del cine, y cuyos objetivos son proponer debates sobre diferentes situaciones de discriminación, abuso y violencia que sufren las mujeres y las niñas en todo el mundo, y que no puede separarse de otro tipo de violencias como la devastación del medio ambiente, las guerras, la explotación de las clases más desfavorecidas o el maltrato animal; fomentar la actitud crítica ante el abuso de los Derechos Humanos, a través de propuestas metodológicas para la Educación en Competencia Mediática desde una perspectiva ecofeminista, y entender la importancia el arte (el cine) y la cultura como transformadores sociales. Este proyecto culminó en 2019 con una exposición sobre realizadoras mujeres, con obras realizadas por el propio alumnado.

Otros proyectos, que sin ser específicamente ecofeministas, sí abordan cuestiones importantes para el ecofeminismo, son, por un lado, bibliotecas en igualdad, una campaña de la Asociación Clásicas y Modernas, a través de la cual se denuncia la (escandalosa) menor presencia de autoras femeninas en los fondos bibliográficos de las bibliotecas, incluidas las de los centros educativos. A este proyecto se unió la biblioteca del Campus María Zambrano con la coordinación de la profesora Susana de Andrés. Otro proyecto innovador es el de *#ComMujeres*, coordinado por la profesora Gema Martín, y que, a través de acciones diversas, aborda diferentes aproximaciones al papel de las mujeres en las TIC como creativas, emprendedoras o cibercosadas. Este proyecto incluye anualmente una exposición con trabajos

creativos y de artivismo realizados por estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas. Dentro de la reflexión sobre el papel de la publicidad, yo misma realizo, en el ámbito de la Teoría Crítica de la Cultura, creaciones de «contra-publicidad», «*marketing* y arte de guerrilla», que incluyen instalaciones en el campus o en la propia ciudad, que deben tratar distintos temas sociales y que a lo largo de sus ediciones han tratado temas sociales como la desigualdad entre hombres y mujeres, el sexismo en la publicidad y la cultura de masas, el deterioro del planeta, la explotación de personas, etc. Estas prácticas demuestran que el arte es un medio eficaz de reflexionar y concienciarse sobre problemas que afectan al mundo y a su propio entorno.

Ni la «perspectiva de género» (vocablos que suelen causar menos malestar que el de feminismo), ni la «pedagogía feminista», ni mucho menos la «pedagogía ecofeminista», están cerca de ser unas «gafas» que lleve puestas el sistema educativo en diferentes niveles, más allá de grupos de trabajo o prácticas docentes concretas. Una razón podría deberse al hecho de que la sociedad aún no las lleva incorporadas y la mayoría de la ciudadanía, incluyendo a los y las profesionales de la educación y los medios, no tiene una educación ni una formación desde el feminismo, la ecología, y mucho menos desde el ecofeminismo. Otra razón es que asumir los presupuestos del ecofeminismo significaría poner patas arriba todo el sistema, incluido el educativo.

¿Es posible una pedagogía ecofeminista? La respuesta es que es muy difícil mientras dependan y reproduzcan sistemas y estructuras capitalistas y patriarcales. Lo único que podemos hacer es aprovechar las grietas del poder patriarcal en la configuración del sistema y de los individuos para trabajar en pequeñas revoluciones, desde dentro y desde abajo. Revoluciones a partir de la educación desde el feminismo, que incluya una educación de las niñas y niños, basada en el respeto, el autoconocimiento y el reconocimiento y enfocada a detectar y leer de forma crítica las representaciones sesgadas o estereotipadas de las personas más vulnerables. Es necesario la educación de herramientas para que las personas puedan «tomar su palabra» independientemente de sus circunstancias y de su identidad personales.

La idea de una vida en la que se acabe con el derroche y el consumismo desmedido, defensora de una visión comprometida con la naturaleza y con un concepto saludable del desarrollo humano, estaría en la base de ese nuevo concepto de cultura y educación que defiende el «reconocimiento»

del derecho de todos los individuos sin distinción a disfrutar de una vida digna. No habrá desarrollo posible si negamos la posibilidad de que todos los seres humanos, hombres y mujeres, nos sintamos tratados en igualdad y aspiremos a poder expresarnos con libertad para comunicar nuestras desde el respeto a las diferencias, y mientras no disfrutemos del espacio para desarrollar y potenciar nuestra creatividad.

Referencias Bibliográficas

- ACASO, M. (2016). *Esto No Son las Torres Gemelas. Cómo Aprender a Leer la Televisión y Otras Imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- BOURDIEU, P. (2005). *La Dominación Masculina*. Anagrama.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2012). Género y usos de las TIC: En busca del equilibrio. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, pp. 1–3, Julio–Septiembre 2012.
- COBO, R. (2009). Otro recorrido por las ciencias sociales: género y teoría crítica. En APARICIO GARCÍA, M., LEYRA FATOU, B., ORTEGA SERRANO (eds.). *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género*. Materiales de formación. Ed. UCM.
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- DE MIGUEL, A. (2015). *Neoliberalismo Sexual. El Mito de la Libre Elección*. Cátedra.
- FEDERICCI, S. (2010). *Calibán y la bruja*. Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (2011). Redistribución, reconocimiento y participación. Hacia una concepción integrada de la justicia. En *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización*. Universitat de les Illes Balears.
- (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*. Año 4, n. 6, diciembre de 2008, pp. 83–99.
- FREIRE, C., MANGAS, C., SOUSA, J. (2020). *Livro de resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão* (pp. 16–17). IPLeiria, ESECS e iACT.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FRICKER, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

- FUEYO, A. & de ANDRÉS, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), 81–93. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06> ticle/view/4473.
- GÁMEZ FUENTES, M. J. & NOS ALDÁS, E. (2012). Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Vol. 18, número especial octubre, pp. 325–335. UCM. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40986.
- GONZÁLEZ CORTÉS, J. R. (2010) La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales. *Tejuelo*. Monográfico *La vida cotidiana como recurso...*, n.º 4 (2010), pp. 66–83.
- GURUMURTHY, A. (2004). *Género y TIC. Informe General*. Institute of Development Studies.
- HARTWIG, S. (2020). *Inclusión, integración, diferenciación. La diversidad funcional en la literatura, el cine y las artes escénicas*. Peter Lang.
- LOURIDO, M. (2017). España se sitúa a la cola de Europa en denuncias por violación. *Cadena Ser*. [27–11–2017] https://cadenaser.com/ser/2017/11/27/sociedad/1511766685_301382.html.
- LUKE, C. (1999). *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- MARTÍN BARBERO, J. (1984). De la comunicación a la cultura: perder el objeto para ganar el proceso. *Revista Signo y Pensamiento*, n. 5, Segundo Semestre, 1984, pp. 17–24.
- MEDINA, J. (2017). Varieties of hermeneutical injustice. En Kidd, I. J., Medina, J. & Pohlhaus, G. (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp. 41–52. Routledge.
- MIES, M. y SHIVA, V. (2014). *Ecofeminismo*. Icaria.
- MONTEIRO, E. (2011). Educomunicación e inclusión dialógica. La investigación experimental y la reinención de la función social de la educación. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Universidad de Valladolid. www.educacionmediatica.es.
- MUJERES CREANDO (2020). *El machismo es la única pandemia que no está en cuarentena*. www.mujerescreando.org.
- NAVARRO MARTÍNEZ, E. (2020). «¿Todas y todos a una?» Las campañas institucionales sobre violencia de género en el contexto sociocultural del siglo XXI. En Caro, A. y Pacheco Rueda, M. (2020) *Actas de II Congreso de la Red Ibero-*

- americana de Investigadores en Publicidad: «Comprender la publicidad para transformar la sociedad».* (pp. 454-470). REDIPUB.
- (2019a) Huellas de la ciudad: lecturas del espacio urbano. Un proyecto de investigación artística, educación mediática y artivismo. En Sedeño, A. (ed.) *Arte, activismo y comunicación en el ámbito académico*. (pp. 181–201). Dykinson.
- (2019b). Liderazgo feminista para un mundo más justo. En Alonso, A. & Langle de Paz T. (Ed.) *The Time Is Now. Feminist Leadership for a New Era (La hora del liderazgo feminista)* (pp. 113–221). Global Network UNESCO Chairs on Gender. Ebook: <https://en.unesco.org/news/e-book-time-now-feminist-leadership-newera-global-network-unesco-chairs-gender>,
- (2019c). Pornoviolencia en la televisión neobarroca. *Papeles de cultura contemporánea*, n. 22, pp. 166–189.
- (2018). Heroínas, brujas y vampiras del cine fantástico actual: una aproximación ecofeminista. En *Magia, irracionalismo y visión ecocrítica de la ciudad*. (pp. 105-128). Universitas Castellae.
- (2016). La educación mediática con perspectiva de género. En Oller Alonso, M. y Tornay Márquez, M. C. *Comunicación, Periodismo y Género. Una mirada desde Iberoamérica*. (pp. 99–128). Ediciones Egregius.
- OLIVER, Kelly (2004). Witnessing and testimony, *Parallax*, vol. 10(1), pp. 79–88.
- ONU MUJERES (2020). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures#notes>.
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo Para Otro Mundo Posible*. Cátedra.
- SOLANAS CARDÍN, M. (2020). *La crisis del COVID-19 y sus impactos en la igualdad de género*. [1–4–2020] Real Instituto elcano. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari33-2020-solanas-tesis-del-covid-19-y-sus-impactos-en-igualdad-de-genero.
- OROZCO-GÓMEZ, G., NAVARRO-MARTÍNEZ, E., & GARCÍA-MATILLA, A. (2012). Educational challenges in times of mass self-communication: A dialogue among audience. [Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias]. *Comunicar*, 38, 67–74. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>.
- OYEN, E. (1997). The contradictory concepts of social exclusion and social inclusion. En G. Core y J. B. Figueiro (eds.), *Social Exclusion and Anti-Poverty*

- Policy: A debate*. OIT (pp. 63–66). Geneve: Institute International for LABour Studies.
- PALADIO ARTE (2021). *Conversatorios Esenciales en el 25 Aniversario*. Conferencia celebrada en el Campus María Zambrano, Segovia, de la Universidad de Valladolid, 21–04–2021. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MBu6o22pElQ>.
- PASCUAL RODRÍGUEZ, M., y HERRERO LÓPEZ, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *CIP-Ecosocial — Boletín ECOS*, 10, enero–marzo 2010, 1–9.
- SÁINZ, M., PÁLMEN, R. y GARCÍA CUESTA, S. (2011a). Parental and secondary teachers' perceptions of ICT professionals, gender differences and their own role in the choice of studies. *Sex Roles*, Springer, N. York. ISSN: 0360-0025.
- SÁINZ IBÁÑEZ, M., GARCÍA CUESTA, S., Palmén, R. y SOLÉ, J. (2011b). «Influencia de los padres en la elección de estudios TIC.» En M.^a José Chivite, M.^a Beatriz Hdez. y M.^a Eugenia Monzón, *Frontera y Género. En los límites de la multidisciplinariedad*, pp. 401–413. Madrid: Plaza y Valdés, 2011.
- SANDOVAL, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5, 71–108. doi.10.15257/ehquidad.2016.0003.
- SOUZA DOS SANTOS, S. (2006). Inclusión, ¿Para qué? *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, Vol. 2, No. 2, 2006, pp. 351–359.
- SPIVAK, G. (1994). Can the Subaltern Speak? En: Williams, P., y Chrisman, L. (eds.), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory* (pp. 66–111). New York: Columbia University Press.
- UNESCO (s/f). *Inclusión en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>.
- VILLUENDAS GIMÉNEZ, M.^a D. (s.d.). *Ecofeminismo y Educación*. v Congreso Internacional Educación Y Sociedad.

