

# VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A INCLUSÃO

Livro de resumos



## **Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão – 2020**

### **Ficha técnica**

#### **Título**

Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão – 2020

#### **Organizadores**

Carla Freire

Catarina Mangas

Jenny Sousa

#### **Edição**

Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Observatório em Inclusão e Acessibilidade em Ação do Centro

Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT)

Centro de Estudos em Educação e Inovação

Laboratório de Investigação em Design e Artes

#### **Local**

Leiria

#### **Data de publicação**

2020

#### **Projeto gráfico**

Centro de Recursos Multimédia, ESECS, Politécnico de Leiria

#### **ISBN**

978-989-8797-55-1

## **Comissão Organizadora da Conferência**

Carla Freire (CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

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

Célia Sousa (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Jaime Ribeiro (CIDTFF, ESSLei, Politécnico de Leiria, Portugal)

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

Joana Sousa (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESEC, Politécnico de Coimbra, Portugal)

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

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

### **Apoio à organização**

Adelaide Ferreira (Gabinete de Relações Públicas e Cooperação Internacional, ESECS, Politécnico de Leiria)

Bibiana Pedrosa (CICS.NOVA.IPLeiria, ESECS, Politécnico de Leiria)

## Comissão Científica

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

Ana Margarida Pisco Almeida (Departamento de Comunicação e Arte/DigiMedia, Universidade de Aveiro, Portugal)

Ana Saldanha (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal)

Carla Freire (CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

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

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

Celia Rebeca Mejía Cepeda (Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Equador)

Célia Sousa (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Cláudia Martins (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal)

Eduardo Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura, Brasil)

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

Filipe Santos (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

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

Gustavo Roese Sanfelice (Universidade de Feevale, Brasil)

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

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

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

Isabel Cuadrado Gordillo (Universidade da Extremadura, Espanha)

Isabel Rebelo (ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Jaime Ribeiro (CIDTFF, ESSLei Politécnico de Leiria, Portugal)

Jenny Sousa (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Joana Sousa (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESEC, Politécnico de Coimbra, Portugal)

Jorge Varela (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, Politécnico de Leiria, Portugal)

José Luis Ramos Sanchez (Universidad de Extremadura – Facultad de Educación, Espanha)

Luís Barbeiro (ESECS – Politécnico de Leiria, Portugal)

Manuela Francisco (LE@D, Universidade Aberta e Politécnico de Leiria, Portugal)

Marco Batista (Instituto Politécnico de Castelo Branco – Sport Health Exercise Research Unit – SHERU, Portugal)

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

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

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

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

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

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

Patricia Olmos Rueda (Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha)

Paula Ferreira (ESECS; CI&DEI, Politécnico de Leiria, FPCE; Sigarra; Universidade do Porto, Portugal)

Regina de Oliveira Heidrich (Universidade Feevale, Brasil)

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

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

Sandrina Milhano (ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CICS.NOVA, Portugal)

Sara Mónico (CICS.NOVA.IPLeiria; APCEP, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal)

Sofia Lynce de Faria (Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal)

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

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

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

## Entidades envolvidas

Observatório em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT), Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT)

Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Laboratório de Investigação em Design e Artes (LIDA)

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), Politécnico de Leiria

Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR), Politécnico de Leiria

Escola Superior de Saúde (ESSLei), Politécnico de Leiria



# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Comissão Organizadora da Conferência .....  | iii       |
| Comissão Científica .....   | iv        |
| Entidades envolvidas.....   | vi        |
| Índice .....  | vii       |
| Nota introdutória.....  | 12        |
| A participação e a deficiência enquanto questões de cidadania: a sociedade inclusiva que todos construímos.....   | 13        |
| Práticas de educação inclusiva no Brasil.....   | 14        |
| Reconfigurar los espacios para un mundo más justo: Artivismo, educación e inclusión desde una perspectiva ecofeminista .....                                    | 16        |
| O CINFORM: Formar para Incluir! .....   | 18        |
| <b>Artigos.....</b>   | <b>19</b> |
| A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do fazer docente. 20  |           |
| Percepção de terapeutas ocupacionais integrados em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) sobre as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão..... | 31        |
| Livro em multiformatos: obra literária acessível .....  | 40        |
| Os Estilos de Aprendizagem ao Serviço da Educação Inclusiva.....  | 51        |
| O álbum de potencial recepção leitora infantil na promoção da educação para a inclusão .....  | 58        |
| Picturebooks And Children’s Reading In Promoting Inclusive Education .....  | 59        |
| Escrivães da corte de terminologias e modismos: o foco é inclusão e acessibilidade na prática! .....  | 70        |
| Os Museus de Ciências como espaços de inclusão de visitantes Surdos.....  | 80        |
| O Contributo do Modelo da Qualidade de Vida para a Educação Inclusiva.....  | 91        |
| A contação de histórias em Libras: uma análise da produção brasileira de livros audiovisuais acessíveis para o público infantil.....                            | 103       |

|   |     |
|---|-----|
| POA Turismo Acessível: Comunicação Aumentativa e Alternativa em materiais e sítios turísticos .....                           | 109 |
| Inclusive Higher Education (iHE): Application of Assistive Technologies.....  | 119 |
| O Papel do Desporto na Integração Social dos Jovens Com e Sem Diversidade Funcional/Intelectual .....                         | 128 |
| Assessoria na primeira infância: desafios e importância na inclusão escolar de crianças com risco no desenvolvimento.....     | 139 |
| A Prestação Social de Inclusão como Concretização dos Direitos Sociais dos Cidadãos Portadores de Deficiência .....           | 146 |
| “Os cidadãos querem ser informados”: estudo de caso sobre o papel do Design no acesso e uso de Dados Abertos do Governo ..... | 153 |
| Inclusão digital de pessoas idosas: análise do apoio social e das estratégias de seleção, otimização e compensação (SOC)..... | 164 |
| O papel da acessibilidade como ingrediente para a inclusão das pessoas com deficiência visual na culinária.....               | 174 |
| Relação do Design com a Participação Cívica Digital para pessoas com diversidades funcionais: Estudo exploratório .....       | 178 |
| As materialidades da Literatura como fator de inclusão na Biblioteca Escolar – relato de projeto.....                         | 188 |
| Baloioço de irmãs: Um baloioço inclusivo para cadeiras de rodas .....   | 195 |
| Boas práticas para museus e galerias de arte inclusivas – uma referência internacional.....                                   | 204 |
| Acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês: possibilidades no Patrimônio Histórico de São Luís.....                | 211 |
| Percepção da pessoa idosa em isolamento social pela Covid-19 .....  | 220 |
| Corporeidade e envelhecimento no contexto do câncer de mama .....   | 228 |
| Plataforma de Serviços SEU – Estudo de Interfaces de Utilizador para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade .....            | 237 |



|   |     |
|---|-----|
| O Projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19” em prol da Educação para a Saúde .....  | 248 |
| A Literatura em multiformato e multissensorial articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: Uma revisão Sistemática .....                                | 261 |
| A História das Aparições de Fátima Acessível a Crianças Surdas .....  | 273 |
| Percepção dos/as estudantes autistas sobre as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão no ensino superior: a Assistência Pessoal enquanto possível contributo inovador..... | 281 |
| Acessibilidade textual e terminológica para adultos de escolaridade limitada no Brasil: da Ferramenta MedSimples para além .....  | 291 |
| Acessibilidade nos museus de arte a partir da parametrização de obras: Fundação Iberê Camargo.....  | 302 |
| A importância da utilização das guias multimídias como inovação de um turismo acessível nos museus brasileiros.....   | 312 |
| Turismo e Acessibilidade: análise das pesquisas desenvolvidas no centro de ciências da saúde da Universidade Federal da Paraíba .....   | 320 |
| Benefícios do programa de mentoria para a população estudantil do Instituto Politécnico de Viseu.....   | 328 |
| Literatura infantil indígena: Kubai o encantado.....  | 340 |
| Livro Infantil Multiformato .....   | 347 |
| O uso de escrita simples como recurso de acessibilidade para o público idoso em museus .....  | 354 |
| A acessibilidade para seniores em centros de interpretação: o caso do Centro de Interpretação da Serra da Estrela.....  | 365 |
| Língua Portuguesa para Migrantes no Brasil: uma abordagem para construção participativa .....   | 375 |
| Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): identificação de estudantes superdotados utilizando análise de vídeos .....   | 386 |

|   |     |
|---|-----|
| AccesArte: Training, evaluation and collaboration in the creation of visual art audio descriptions for the Web .....  | 398 |
| Estimulação multissensorial para potencializar a memória de pessoas na idade avançada com traços de declínio cognitivo.....                                       | 407 |
| Programa de mentoria no Politécnico de Viseu – percepções dos grupos envolvidos no projeto piloto acerca das melhorias a desenvolver.....                         | 415 |
| A importância da acessibilidade nos espaços de restauração .....  | 428 |
| Avaliação e Gestão de Impacto Social: estudo exploratório de um conjunto de instrumentos numa Entidade da Economia Social - Aplicação do <i>SIM Toolkit</i> ..... | 436 |
| Língua Gestual e filmes de animação – Cruzamento de Arte e Cultura em Prol da Inclusão.....   | 448 |
| O que dizem as crianças: visões sobre educação, inclusão e cuidado.....   | 459 |
| Pessoas com deficiência: comunicação interpessoal e inclusão no mercado de trabalho.....  | 470 |
| Desenvolvimento de um Jogo Digital Educacional Multimodal para Leitura Compartilhada para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA .....               | 477 |
| Os instrumentos de identificação das perturbações da aprendizagem específicas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.....                                      | 484 |
| Educação para Todos no Ensino Superior: Projetos Extensionistas de Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos em Portugal e no Brasil.....                          | 493 |
| A importância da informação acessível para uma melhor literacia de saúde .....  | 505 |
| Trazendo Bragança para o mapa da acessibilidade: relato de experiências no Museu do Abade de Baçal e no Museu da Terra de Miranda.....                            | 512 |
| A Escrita e a Determinação do Aluno com Dislexia .....  | 520 |
| Como abraçar sem tocar? Uma experiência pedagógica de intervenção e inclusão social em contexto pandémico.....  | 526 |
| As (100) “Regras de Brasília” e o acesso à justiça das pessoas em situação de vulnerabilidade.....  | 534 |

|   |            |
|---|------------|
| Os meios extrajudiciais de resolução de conflitos no quadro do direito de acesso à justiça e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.....                                | 539        |
| A Terapia Ocupacional e as Tecnologias para a Educação Inclusiva – TEI@IPLeiria – Politécnico de Leiria e Fundação Altice: Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas de Vagos ..... | 547        |
| Personagens de representação Inclusiva: em busca da diversidade de representação no projeto ProLearn4ALL .....  | 556        |
| O que leva um jovem a desistir da escola? Que estratégias para o incluir no sistema educativo? Contributos do Projeto Europeu Orienta4YEL.....  | 565        |
| <b>Posters .....</b>  | <b>573</b> |
| Desenvolvimento da linguagem nos alunos surdos num modelo inclusivo .....   | 574        |
| Asistencia personal en la infancia para una educación inclusiva y una vida verdaderamente independiente .....   | 582        |
| Significados atribuídos ao programa de mentoria no Politécnico de Viseu .....   | 593        |
| A Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM: um Instrumento de Inclusão e Participação .....  | 603        |
| Associação entre uso de mídias eletrônicas e problemas internalizantes e externalizantes em escolares durante a pandemia de COVID-19.....   | 610        |
| Literatura infantil e Imigração: a Comunicação Aumentativa e Alternativa permitindo acesso .....  | 620        |
| Contributos da Associação Vencer Autismo para a minimização do estigma negativo da pessoa com autismo na sociedade - o papel do educador social .....                                 | 627        |

## Nota introdutória

A Conferência Internacional para a Inclusão nasceu em 2013 no iACT, atual Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Açã, contando este ano com a sua sexta edição. O evento decorreu nos dias 20 e 21 de novembro de 2020 tendo, face às restrições impostas pela COVID-19, sido inteiramente online.

A INCLUDiT pretende contribuir para a discussão e reflexão transdisciplinar em torno de temáticas como a educação inclusiva, as tecnologias da informação e comunicação para a inclusão, a inclusão pelas artes e cultura, a comunicação acessível, a saúde e bem-estar e o património e turismo acessível.

O presente livro reúne os resumos das comunicações realizadas ao longo dos dois dias do evento, iniciando-se com os textos relativos às quatro sessões plenárias, seguindo-se as sínteses das apresentações efetuadas nas sessões paralelas e, por fim, as sinopses dos pósteres.

Os textos, submetidos previamente a um processo anónimo de revisão por pares assegurado pela Comissão Científica do evento, refletem investigações e boas práticas dinamizadas em Portugal e no estrangeiro. Estes são da inteira responsabilidade dos seus autores, devidamente identificados, a quem agradecemos os contributos dados.

Prevê-se que esta publicação dê lugar a um novo livro que contemple o alargamento dos textos aqui apresentados, procurando-se, desta forma, contribuir para a disseminação de conhecimento que potencie a igualdade de oportunidades e a equidade, através do respeito e aceitação das características individuais de cada pessoa.

Carla Freire

Catarina Mangas

Jenny Sousa

# **A participação e a deficiência enquanto questões de cidadania: a sociedade inclusiva que todos construímos**

**Rodrigo Godinho Santos**

Nos dias que correm, a assunção de compromissos para um desenvolvimento sustentável da sociedade é uma das temáticas cruciais da construção de políticas públicas e da atuação cívica individual, sendo a academia também chamada a dar o seu contributo reflexivo para esse compromisso social. Assim, com o nosso contributo procuraremos identificar alguns dos desafios e oportunidades colocados pela ideia de sociedade inclusiva enquanto sociedade sustentável. Para tanto, revisitamos os conceitos de incapacidade, deficiência, acessibilidade e inclusão, confrontando-os com a prática das políticas públicas – nacionais, europeias e mundiais, tendo em vista colocar as questões dos direitos das pessoas com deficiência, enquanto direitos humanos, como o centro de um modelo social assente na cidadania plena e inclusiva. A partir desta conceção, procuraremos igualmente fornecer pistas para o papel que cada um de nós - enquanto pessoa, enquanto académico e enquanto cidadão – é chamado a assumir numa sociedade em que, mais do que todos contarem, todos constroem.

# Práticas de educação inclusiva no Brasil

Romeu Kazumi Sasaki

O tema “Educação Inclusiva no Brasil” começou a ser debatido nos três primeiros anos da década de 90.

Em outubro de 1998, ministrei uma palestra sobre educação inclusiva no Fórum Estadual de Educação de Goiás, organizado por uma comissão representativa de todas as universidades então existentes no Estado de Goiás. Naquele fórum, foi exaustivamente discutido pelo público o documento preliminar “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”. Fui um dos palestrantes naquele Fórum, o que gerou o surpreendente convite do Governo do Estado de Goiás para que eu fosse o consultor de educação inclusiva no processo de fusão de dois sistemas educacionais (comum e especial) no único sistema educacional inclusivo.

Baseado no fato de que os oito anos de experiência inclusivista no Estado de Goiás tiveram sucesso, tomei a decisão de apresentar aquelas experiências assim que recebi o honroso convite para participar da INCLUDiT – Conferência Internacional para a Inclusão.

Iniciamos o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, recebendo a seguinte situação real: Dos 246 municípios goianos da época, apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Havia em todo o Estado de Goiás:

- 52 escolas especiais, que juntas atendiam 5.767 alunos.
- 138 classes especiais, que juntas atendiam 1.283 alunos.
- 159 salas de recursos pedagógicos, que juntas atendiam 2.469 alunos.

As ações do Programa Estadual foram agendadas para quatro anos, ficando cada ano para um tipo de operacionalização:

- **1999 - Sensibilização.** [descreverei as ações realizadas].
- **2000 - Implantação.** [descreverei as ações realizadas].
- **2001 - Expansão.** [descreverei as ações realizadas].

- **2002 - Consolidação.** [descreverei as ações realizadas].

Antes de 1999, cerca de 9.000 alunos com deficiência eram atendidos em escolas especiais, classes especiais e salas de recursos. O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva atendeu 17.733 alunos com deficiência entre 2000 e 2003.

O processo inclusivo foi sempre acompanhado de recursos complementares, tais como: vídeos produzidos pelo Programa Estadual (ao todo 12, focalizando os principais temas da educação inclusiva) que os participantes multiplicadores receberam após sua capacitação a fim de poderem utilizá-los no repasse dos cursos, apostilas fornecidas pelos palestrantes e instrutores e pelo consultor, um pacote de livros sobre educação inclusiva entregue a todas as Subsecretarias Regionais de Educação, cartazes de sensibilização e conscientização da comunidade, entre outros.

# Reconfigurar los espacios para un mundo más justo: Artivismo, educación e inclusión desde una perspectiva ecofeminista

Eva Navarro Martínez - Universidad de Valladolid

En estas páginas trato de esbozar una reflexión, a partir de prácticas relacionadas con la creatividad, el activismo y la educación enfocadas a contribuir a un mundo menos desigual y más justo. Creatividad en el ámbito educativo. Y educación y reflexión crítica sobre el contexto a través de la creatividad en espacios diversos. Para ello parto de una concepción de 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 (Kaplún, 1998). Educar es ofrecer herramientas para desenvolverse en el mundo, para conocer y conocerse, para crear y compartir, para el desarrollo personal y social y esto pasa por potenciar la creatividad además de contar con las peculiaridades de cada educando y tener en cuenta variables como pueden ser el origen, la situación socioeconómica, el género, etc. Pensar en un modelo de educación como un complejo proceso de comunicación, creación, crítica y acción, en el que además entra en juego la parte emocional de las personas. Hablar de educación es en cierto modo hablar de activismo, o de *artivismo*, cuando el arte y la creatividad artística son los elementos para llevar a cabo las acciones. Y este acto no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta el contexto, y sin hacernos la pregunta de ¿qué queremos cambiar? O ¿Cómo es el espacio-sistema en el que hacemos las prácticas inclusivas? O más allá, si este sistema-entorno es el responsable de la exclusión, ¿no habría que apuntar mejor (o también) 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 (cultura, educación, representación, espacios...)? Es decir, ¿no habría que plantearse por qué hay un gran número de personas que se quedan en los “no lugares”? (Augé, 2000)

Si asumimos como se hace desde el Ecofeminismo (y otros movimientos feministas) 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, (aparentemente) sano, heterosexual, occidental, rico (o de posición solvente), se plantea la paradoja de, por qué querer entrar en este sistema, y al mismo tiempo, la necesidad de ser incluidos/as en todos los ámbitos para poder introducir paradigmas nuevos que incluyen 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) y el “reconocimiento” del “otro” y sus diversidades (Miyares, 2018).

Partiendo de estas reflexiones, y desde una visión ecofeminista, haré un recorrido por algunas prácticas inclusivas de artivismo en el ámbito educativo y otras fuera de este, basados en la noción de *poder vital* o *afirmativo de la vida* (que incluye vindicaciones como una economía feminista y del bien común, la dignificación del trabajo de cuidados y el trabajo invisible de las mujeres, la lucha y diagnósticos de la feminización de la pobreza, la violencia contra mujeres, niñas y niños en sus diversas formas, la defensa del medio ambiente y los derechos de los animales, etc.) Y, segundo, desde esta noción de *poder vital*, reflexionar sobre los mecanismos de incidencia que, basados en visiones positivas de expresar el poder, apuntan a formar relaciones y estructuras inclusivas más equitativas. Se trata de ver cómo operan en estas prácticas nociones de inclusión y empoderamiento tales como: *poder entre*, *poder para*, *poder adentro* o *poder con*, como alternativas al *poder sobre* del heteropatriarcado, que perpetúa la desigualdad, la injusticia y la pobreza. A partir de este diagnóstico, se pretende también formular propuestas concretas para introducir estas nociones en la educación, como espacio fundamental para el debate, el (auto)conocimiento y la transformación social.

## O CINFORM: Formar para Incluir!

**Susana Silva** - CERCILEI /Diretora de Serviços do Cinform – Centro de Integração e Formação Socioprofissional da CERCILEI

Desde 2011 que o Cinform – CENTRO DE INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DA CERCILEI - desenvolve ações de formação que conferem dupla certificação – certificação escolar e/ou qualificação profissional – nas áreas de Serralharia Civil, Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade, Operador de Acabamento de Madeira e Mobiliário e Operador de Jardinagem.

Direcionado a pessoas com deficiência ou incapacidade e idade superior a 18 anos, o Cinform oferece uma resposta especializada a um grupo de pessoas com necessidades formativas especiais. As oficinas equipadas e equiparadas ao posto de trabalho permitem aos formandos adquirir conhecimentos na componente tecnológica.

Mas, mais do que formar profissionais, o Cinform pretende formar pessoas, tentando criar impacto a nível pessoal, comunitário, familiar e cultural, promovendo a participação em atividades extra formativas de responsabilidade social, ambiental e comunitária.

O Cinform procura fazer uma intervenção individualizada e ajustada a cada formando, de forma a potenciar as suas competências pessoais, sociais e profissionais, contribuindo assim para a sua plena inclusão.

# ARTIGOS

# A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do fazer docente

Janaina Andretta Dieder - Universidade Feevale/Brasil

Gustavo Roese Sanfelice - Universidade Feevale/Brasil

Os termos “cidadania” e “cidadão” aparecem em todos os documentos oficiais que regem a educação nacional, tais como Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2015), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013a) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013b). São sempre almejados e tornaram-se, por vezes, banalizados e incompreendidos de seu significado (Ferreira & Castellani Filho, 2012). Diante disso, cabe questionar como a cidadania é trabalhada no espaço escolar e quais são seus desdobramentos como prática cotidiana através do fazer docente. Já que “é na escola que acontece a formação intelectual do sujeito e, é esse sujeito que será agente ativo no seu meio social e que poderá contribuir ou não para a evolução dessa mesma sociedade” (GUARNIERI; ROSA, 2018, p. 1). A cidadania mesmo que tratada de “forma marginal”, como “tema transversal”, é uma questão reconhecida, “inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento” (SILVA, 2014, p. 73). Portanto, “pensar reflexivamente é uma tarefa urgente da qual o professor e a escola não podem abrir mão” (GUARNIERI; ROSA, 2018, p. 2).

Portanto, propõe-se pensar, aqui, a cidadania para além das formas clássicas pesquisadas que a entendem como a participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, mas sim um cidadão que se constitui a cada dia com os elementos que os cercam, permeados por atitudes, valores, postura, posicionamento, reflexão, criticidade, autonomia e tantas outras características subjetivas e sem fórmulas prontas, que se moldam no dia a dia. Essa cidadania que se busca desenvolver e promover nos sujeitos no âmbito escolar, sem doutrinar ou colocar o aluno em um modelo fixo, mas sim permitir que esse aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Lopes (2011) reconhece que a escola não é o ambiente exclusivo para a formação cidadã, contudo, por ser um ambiente de socialização,

torna-se um local onde se deve aprender a participar da vida pública e se estabelecem relações com o outro.

Sendo assim, abordamos nesse estudo a cidadania como prática cotidiana (MAIA; PEREIRA, 2014), no âmbito da educação para a cidadania, na qual se busca desenvolver e promover nos sujeitos no âmbito escolar, sem doutrinar ou colocar o aluno em um modelo fixo, mas sim permitir que esse aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. “Permitindo que os alunos construam com liberdade sua intelectualidade e compreensão da realidade por meio do exercício do pensamento reflexivo, percebendo a causa e consequência de suas ações e interação com o meio, examinando e experimentando o mundo a sua volta”. (GUARNIERI; ROSA, 2018, p. 5).

Sendo assim, o professor tem papel crucial nessa formação da/para a cidadania, buscando “tornar o aluno independente, pois a proposta de educação reflexiva, de uma educação que promova o pensar reflexivo é uma proposta de educação para a autonomia”, elemento essencial da cidadania (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5). Deste modo, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS.

Este estudo caracterizou-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Silverman (2009) aponta que a pesquisa qualitativa tem artifícios para descrever como o fenômeno é localmente concebido, no caso deste estudo, como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS.

Foram selecionadas duas escolas, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada da cidade, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, presumindo-se, assim, que essas eram as escolas mais procuradas e com maior alcance quantitativo na formação dos alunos da respectiva cidade, atuais/futuros cidadãos.

A imersão no campo empírico se constituiu através de observações (13/03/2018 à 13/06 na escola pública e 21/03 à 14/06 na escola privada), diários de campo e

entrevistas. As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve que “utiliza cadeias de referência” para que os “novos contatos” tenham “as características desejadas” (Vinuto, 2014, p. 203). Vale ressaltar que foram utilizados pseudônimos para os nomes dos entrevistados, respeitando o anonimato dos mesmos.

A presente pesquisa seguiu os parâmetros éticos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ciente sobre as obrigações éticas, preservando o respeito às pessoas. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, sob o número 81015617.1.0000.5348.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a triangulação que, neste estudo, ocorreu através da triangulação por fontes, teórica e reflexiva (Cauduro, 2004).

A partir das observações realizadas nas duas escolas verificamos diferenças nas metodologias de ensino que influenciam diretamente no fazer docente e a forma como a cidadania é desenvolvida nesses contextos. Deste modo, caracterizamos aqui brevemente os locais estudados para compreender as análises posteriores. A escola pública se embasava em um modelo tradicional, bastante conhecido e ainda predominante nas escolas, marcado pela transmissão de conhecimentos, “na exposição verbal da matéria e/ou demonstração”, dando “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização” que “visa disciplinar a mente e formar hábitos”, sendo que “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos” (Leão, 1999, p. 192). Nesse ambiente o aluno era “espectador”, como se fosse uma “esponja e absorvesse todo o conhecimento apenas repassado, como se conhecimento fosse transmissão e não construção” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 4). Mantinha sua organização em forma de classes ordenadas em fileiras, onde os alunos deveriam se manter sentados, regidos por normas de conduta. Dessa forma, percebeu-se nesse ambiente uma continuação do padrão de escola reconhecido pela sociedade que tornou a escola universal e gratuita e que identifica como seu papel a “preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (Leão, 1999, p. 192). Essa concepção tradicional foi criticada também por Paulo Freire (2011) e denominada como educação bancária.

Já a escola privada no ano de 2018 implementou metodologias ativas e colaborativas, flexibilizando regras (não havia sinal de entrada, saída e troca de períodos, por exemplo) e trabalhando na autonomia do aluno (os alunos iam até os professores, podendo escolher em qual aula querem iniciar e o tempo que precisam ficar com cada professor). A escola estava trabalhando por projetos, promovendo a interdisciplinaridade, onde os professores eram facilitadores dos conteúdos e informações, não tendo uma estrutura fixa de disciplinas e períodos. Trabalhavam numa perspectiva de resolução de conflitos, colocando o aluno como central no processo, “enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo” (Lovato et al., 2018, p. 157). Além disso, o cotidiano escolar era permeado por muito diálogo entre alunos, docentes e coordenação.

Ponderando sobre o fazer docente, nem todos os professores tinham a facilidade de desenvolver a cidadania como prática cotidiana, ou seja, trabalhar através de uma contínua autorreflexão de nosso contexto, dilemas e contradições, ampliando a uma série de experiências e vivências dos indivíduos, dentro e fora do contexto escolar (Maia & Pereira, 2014; Rifiotis, 2007; Lopes, 2011). Instigar o aluno, fazê-lo refletir e se posicionar a partir dessas problemáticas não se apresentava como uma tarefa simples para os docentes que também tiveram essa formação tradicional, “nas caixas”, pois romper com isso requer dedicação e aprendizagem. Além disso, as próprias áreas de formação também possuem características diferentes, como afirmou um professor de matemática da escola privada durante as observações “é difícil enquanto professor de exatas trabalhar com essa dinâmica, porque o que aprendemos na faculdade é diferente, é teorizar tudo, ensino tradicional” (diário de campo, 17/04/2018). O docente acrescentou que estava aprendendo com essa nova metodologia, pois era desafiante.

Percebeu-se também que muitos professores tinham medo de serem questionados e não “deterem esse conhecimento que é exigido”, tirando alguns docentes da “zona de conforto”, já que pode romper com algumas hierarquias, abrindo espaço para os alunos colaborarem na produção de informações, saberes, conhecimentos e culturas (Bonilla & Pretto, 2015, p. 513). Mas, como afirmou a professora de sociologia da escola pública “hoje a gente sabe que não existe verdade absoluta em nada, a verdade ela é construída uma em cima da outra e ela pode ser questionada e deve” (Eliza,

10/07/2018), visto que “num modo de pensar reflexivo as conclusões ou verdades tornam-se pontos a serem interrogados” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 4). Além disso, ela acrescenta que

“o conhecimento tem que ser visto dentro de um processo de construção, [...] até porque não seria democrático, [...] como é que o professor vai trabalhar as questões relacionadas à cidadania, à participação, se ele entra na sala de aula, enche o quadro de conteúdo e ele é o único dono da verdade. [...] Então o professor ele não tá mais naquele espaço, nem tem espaço para esse professor, de ficar no pedestal lá achando que ele é o dono da verdade e ele tem a sabedoria”. (Eliza, 10/07/2018).

A docente apresentou, assim, a importância do “fazer reflexivo cotidiano” por parte do professor, que “contribui significativamente para a educação democrática” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5). Sob essa perspectiva, Alencar (2006, p. 144-145) aponta que o educador que realmente “deseja construir um trabalho alternativo, mais crítico, mais libertador, mais cidadão, pode utilizar a capacidade humana de transcender as realidades mais imediatas”, ou seja, que os docentes também precisam “tomar uma decisão crítica e participar das tentativas de transcender o ensino clássico que só informa”, acreditando, portanto que os modelos tradicionais reprodutivistas de ensino devam ser superados. Para o autor, em concordância com o que a professora Eliza expôs, e ao que foi observado nas práticas docentes dessa professora e de alguns outros, principalmente na escola privada,

“A prática docente ultrapassa a visão comum de mera reprodução do conhecimento científico e aponta para a realização de utopias, como a formação de pessoas críticas e responsáveis socialmente. Assim sendo, os professores como multiplicadores das possibilidades de ação pedagógica são possíveis protagonistas com o poder de construir novos saberes para iluminar a ação educativa crítico-politizada”. (Alencar, 2006, p. 134).

Mas, como foi dito anteriormente, na maioria das vezes não encontramos uma formação inicial que aponte para essas ações pedagógicas que transcendem o ensino tradicional, dificultando essa prática crítica e problematizadora. Esse trabalho mais integrado e por projetos, como é realizado na escola privada, também é “algo que não está pronto nunca, porque os professores, no geral, eles não trabalham nessa lógica



na graduação, ou seja, eles ainda têm uma graduação que é extremamente quadrada, eles não viveram isso enquanto alunos”, afirma a diretora da escola privada (Lorena, 9/07/2018). Portanto, é necessária uma “ruptura maior e melhor com o ensino tradicional e um reposicionamento epistemológico e pedagógico [...] visando a formação para a cidadania” (Alencar, 2006, p. 8), assim como a escola privada estava buscando fazer. Contribuindo para que o professor também adote uma postura reflexiva e elabore suas “práticas pedagógicas pensando a escola como um espaço de discussão com os alunos, proporcionando experiências que agucem o pensamento e quebrem as rotinas mecânicas e irrefletidas” (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5).

A forma disciplinar que prevalece nas escolas, bem como na escola pública observada, gera conhecimentos limitados e restritos, estabelecendo limites que dificilmente são ultrapassados. Nesse sentido, percebe-se o conhecimento como “um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital”, ou seja, “o conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica” (Silva, 2001, p. 8-9).

Entretanto, essas “fronteiras estabelecidas pelas disciplinas não fazem mais sentido para a escola atual, onde o contexto e as realidades não se separam mais da vida escolar”, como também os alunos se mostram mais curiosos e críticos, “questionando os conteúdos e sua utilidade no dia a dia” (Giassi et al., 2016, p. 26). Nesse sentido, a docente da escola pública, que promove o ensino voltado para a cidadania, afirma:

“Emerge essa necessidade cada vez mais do professor estimular isso, o papel do aluno, para que ele seja mais confiante, para que ele consiga se posicionar dentro de uma sala de aula, para que ele consiga se sentir seguro dentro da sala de aula, para que ele consiga desenvolver nele um olhar crítico e poder manifestar o seu conhecimento, para que ele possa perguntar, para que ele possa construir esse processo”. (Eliza, 10/07/2018).

Contudo, nas observações identificamos que nem todos os docentes queriam e/ou conseguiam estimular esse aluno, ser protagonista e multiplicador de possibilidades de ações pedagógicas que formem para a cidadania através da prática cotidiana. Nessa perspectiva, o professor Edvaldo de biologia, da escola privada, que teve a primeira experiência como professor titular, contribui:

“Seja da minha vivência como aluno ou de ouvir relatos dos meus colegas ou da minha leitura, eu vejo que isso não é o normal, trabalhar a cidadania de fato assim, não me parece ser a regra, parece ser a exceção. Eu acho que a regra é, o modelo socioeconômico que a gente tem me parece favorecer o cair na rotina e passar a cumprir tabela e azar e parece que isso acaba sendo a norma em todas as áreas de atuação, em todas as áreas profissionais. Talvez o sujeito entra com aquela vontade toda de mudar o mundo e tu acaba entrando no jogo, se viciando em determinadas práticas, enfim, vai deixando de fazer aquilo que talvez gostaria de fazer e acaba fazendo o necessário para cumprir tabela, é o pacto da mediocridade [...] Eu fazer de conta que ensino e tu fazer de conta que aprende, no final do mês cai o dinheiro na conta e tudo certo e mês que vem a mesma merda, então eu acho que isso acaba sendo a norma assim”. (Edvaldo, 9/08/2018).

Através da fala do docente e pelas próprias observações, principalmente na escola pública, notou-se que existe uma desilusão com o processo educativo e com a carreira docente, que acaba desmotivando os professores, pois os mesmos desacreditam no poder da educação para mudar a sociedade. Uma vez que o educador desmotivado não enxerga “esperanças na melhoria da educação e também não se vê como agente dessas melhorias educacionais, o que prejudica a formação de alunos que estão dispostos a aprender e piora os casos dos que são desinteressados por si só”, formando um “efeito dominó”. Portanto, percebe-se que a profissão que “deveria ser exercida com dedicação e seriedade, acabou se tornando apenas um “ganha-pão”, o famoso “bico”.” (Santos & Mamedio, 2016, p. 6).

Para Santos e Mamedio (2016, p. 4) a “falta de estrutura das escolas, principalmente as públicas, é um dos maiores desestimuladores do professor”, pois possuem apenas o tradicional quadro e giz, tornando a aula maçante e o “espaço escolar vira um local sem estímulos agradáveis que mantenham o aluno frequente e o professor motivado”. Outro fator que influencia na desmotivação/desilusão do educador são os salários baixos. A profissão docente está desvalorizada, com baixas remunerações, deixando o professor “em sua zona de conforto, fazendo-o evitar até mesmo de buscar alternativas melhores para seus alunos, por conta de achar que não é bem pago para tanta exigência, o que prejudica a evolução educacional dos alunos” (Santos & Mamedio, 2016, p. 4). Nesse viés, é importante destacar que, durante o

período das observações, os professores da escola pública estavam recebendo seus salários parcelados e atrasados pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, prejudicando ainda mais na motivação.

Sabemos que os desafios são diversos e que a autoestima e a motivação do professor influenciam muito no aprendizado dos alunos. Pois, dessa forma, o docente “se sente vítima do sistema educacional e se sente um profissional inútil na evolução da sociedade”, quando na verdade ele é “parte de uma das profissões mais importantes e, como profissional, deve ser o criador do seu próprio caminho para o sucesso” (Santos & Mamedio, 2016, p. 6).

Na escola pública observada, a dificuldade de trabalhar com a cidadania como prática cotidiana era mais visível, talvez pela complexidade do contexto, por ser uma escola de grande porte, na qual muitos docentes lecionavam em mais de uma escola, tornando difícil a possibilidade de encontros entre a equipe, ou por resistência por parte de alguns docentes, mas, ao mesmo tempo, percebia-se que aqueles que estavam comprometidos com essa formação para a cidadania o faziam independentemente das dificuldades, dentro de suas aulas.

É importante ressaltar que na escola privada os docentes dispunham de tardes de planejamento coletivo, o que facilitava pensar em propostas articuladas, sendo uma tarde específica para cada ciclo, que no ensino médio é composto por dois (1º ciclo: 1º e 2º anos; 2º ciclo: 3º ano). Obviamente que houve um grande investimento por parte da instituição para isso ocorrer, pois a maioria dos docentes trabalhava somente nessa escola. Pensando no ensino público, isso seria complicado, pois a realidade, na maioria das vezes, é a falta de professores. Mas é uma possibilidade que não pode ser deixada de lado, uma utopia. Portanto, mesmo com uma possibilidade maior de se desenvolver a cidadania (pelos planejamentos coletivos e utilização de metodologias ativas), havia também alguns professores que apresentavam dificuldades de estimular esse aluno, pois todos estavam nessa transição de metodologia e aprendendo com isso. A diretora afirmou também na entrevista que “o que mudou ou está mudando é o fazer docente, ou seja, esse trabalho dos professores de uma forma muito mais integrada” e que aí “entra o papel da equipe pedagógica, é trabalhar com esse professor o permitir-se sair da sua caixinha” (Lorena, 9/07/2018). Construindo, assim, um professor reflexivo, que guia suas atividades com flexibilidade,

“respeitando as necessidades dos alunos, colaborando para que os conteúdos tomem significados dentro das práticas pedagógicas”, fazendo com que a interação do aluno com o meio se dê “de forma consciente e concatenada, permitindo a compreensão dos valores, as causas das ações e suas consequências”, implicadas diretamente no desenvolvimento da cidadania (Guarnieri & Rosa, 2018, p. 5).

Buscando identificar e analisar como o fazer docente aborda a cidadania em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS, foi possível notar que os métodos de ensino utilizados nas escolas influenciam diretamente na formação para a cidadania, refletindo diretamente no fazer docente. Na escola pública o método tradicional e conteudista e a divisão das disciplinas, que muitas vezes não se conversam, limitavam o desenvolvimento da cidadania como prática cotidiana e a autorreflexão de nosso contexto como um todo. Dessa forma, o fazer docente também seguia esse modelo enquadrado, “nas caixas”, no qual a maioria dos professores se responsabiliza por seus fazeres dentro de suas disciplinas e dos conteúdos pragmáticos, com aulas expositivas que seguem o método tradicional de ensino. Portanto, cabia ao docente, dentro de sua disciplina, estar comprometido em promover o exercício da prática cotidiana para se desenvolver a cidadania.

Em contrapartida, na escola privada, o fazer docente realizado a partir de atividades de resolução de conflitos decorrentes dos métodos ativos e colaborativos promoviam a elaboração de projetos que abarcavam várias áreas do conhecimento, possibilitando, ao aluno, perceber os problemas a partir de dessas áreas. Esse trabalho permitia desenvolver a cidadania como prática cotidiana e formar um aluno mais autônomo, crítico e reflexivo. Ainda assim, percebeu-se que alguns docentes ainda apresentavam dificuldades para estimular os estudantes à reflexão, pois a escola havia recém implementado essa metodologia no momento da pesquisa e todos estavam em processo de adaptação e aprendizagem, afinal, os professores foram formados com a abordagem tradicional e romper com isso é um processo contínuo que requer dedicação e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Cidadão; Escola; Educação; Docência.

### ***Referências bibliográficas***

- Alencar, J. R. S. (2006). A formação para a cidadania em discursos de professores de Física. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. L. (2015). Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499-521.
- Brasil. (2013a). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2015). LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2014). Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE).
- Brasil. (2013b). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Cauduro, M. T. (Org.). (2004). *Investigação em Educação Física e Esportes: um olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Ferreira, F. C., & Castellani Filho, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento*, 18(04), 135-154.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giassi, M. G. et al. (2016). Ambiente e cidadania: educação ambiental nas escolas. *Revista de Extensão*, 1(1).

- Guarnieri, D., & Rosa, M. A. L. P. (2018). A função social da educação, o pensamento reflexivo e a sua contribuição para formação de um ambiente escolar democrático. In Anais da XII ANPEd-SUL. Porto Alegre: UFRGS.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206.
- Lopes, S. F. (2011). Como se educa o soberano para a democracia? A formação cidadã na escola da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea). 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife.
- Lovato, F. L. et al. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.
- Maia, A. A. M., & Pereira, M. Z. C. (2014). Cidadania, Educação e Cotidiano. *Educação & Realidade*, 39(2), 617-631.
- Rifiotis, T. (2007). Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In Silveira, R.M.G. et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa, Editora Universitária, p. 231-244.
- Santos, A. V. N., & Mamedio, M. P. (2016). Desmotivação do profissional da educação. In Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, p. 1-12.
- Silva, T. T. da. (2001). A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In Silva, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-10.
- Silverman, D. (2009). Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), p. 203-220.

# **Perceção de terapeutas ocupacionais integrados em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) sobre as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

**Helena Reis** - ciTechCare; Prof. Adjunto Convidado ESSLEi

**Inês Pereira** - Terapeuta Ocupacional pela ESSLEi

**Claida Ferreira** - Terapeuta Ocupacional pela ESSLEi

**Cristiana Neto** - Terapeuta Ocupacional pela ESSLEi

**Margarida Rosado** - Terapeuta Ocupacional pela ESSLEi

Com a recente implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, ainda não existem fundamentos científicos sobre a nova perceção dos profissionais de saúde envolvidos nas equipas multidisciplinares integradas nas escolas. Assim, torna-se necessário compreender a opinião e a interpretação dos profissionais relativamente à implementação das novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão descritas no atual decreto, particularmente, a perceção dos terapeutas ocupacionais que integram os Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

Atendendo à questão de investigação «Qual a perceção dos terapeutas ocupacionais, inseridos em CRI, relativamente à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão segundo a atual legislação?», os objetivos do estudo consistem em:

- Investigar a perceção dos terapeutas ocupacionais perante as alterações que as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pressupõem na sua intervenção;
- Compreender se na perceção dos terapeutas ocupacionais as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são ou não benéficas para o desempenho ocupacional das crianças com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

## ***Contextualização teórica***

A educação inclusiva, de acordo com a UNESCO (2009), é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. Nesse âmbito, as escolas que pretendam seguir uma política de educação inclusiva terão de desenvolver diretrizes, culturas e práticas sem discriminação, para alcançar a qualidade acadêmica e sociocultural (Rodrigues, 2006).

No decorrer da última década, a educação inclusiva suscitou desacordo nomeadamente pela contradição entre a legislação e a prática nas escolas (Rodrigues, 2006). Deste modo, o ensino foi sofrendo alterações significativas, em direção a uma educação mais inclusiva, através da revogação de dois Decretos-Lei. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, foi revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamentou a educação especial e estabeleceu a criação de condições para a adequação do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais e com limitações significativas no desempenho ocupacional (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, 2008). Em 2018 a legislação foi novamente revista, surgindo o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, tem como principal visão a necessidade da comunidade educativa identificar as vantagens da diversidade entre os alunos, de forma a encontrar respostas que potenciem a inclusão. Consequentemente, a escola terá de gerir o currículo dos alunos, adaptá-lo perante as suas necessidades e garantir que tenham acesso a uma educação inclusiva proporcionando a participação e o sentido de pertença, com vista a promover maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, 2018).

De forma a adequar as práticas educativas às necessidades, a potenciar as competências de cada aluno e a promover a equidade e igualdade de oportunidades, foram elaboradas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. De acordo com o atual decreto estas medidas organizam-se em três níveis de intervenção: universais, que acomodam as respostas educativas disponíveis para todos os alunos; seletivas, que visam colmatar as necessidades não supridas pela aplicação das medidas anteriormente descritas; e adicionais, que pretendem suprir dificuldades acentuadas e permanentes em diferentes níveis (Decreto- Lei nº 54/2018, de 6 de julho, 2018).



No sentido de apoiar a comunidade educativa na implementação da nova legislação relativa à educação inclusiva, encontra-se disponível o Manual de Apoio à Prática Inclusiva, dirigido aos pais/encarregados de educação e aos profissionais envolvidos na educação inclusiva (Pereira, Crespo, Trindade, & Cosme, 2018).

O atual decreto pressupõe que em cada escola exista uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva composta por elementos permanentes e por elementos variáveis (Decreto- Lei nº 54/2018, de 6 de julho, 2018).

Os terapeutas ocupacionais constituem-se como elementos variáveis, inseridos nas equipas multidisciplinares dos CRI. O objetivo primordial desta valência é apoiar a inclusão das crianças e jovens com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo de potencial de cada aluno em parceria com as estruturas existentes na comunidade (Decreto- Lei nº 54/2018, de 6 de julho, 2018). Nesse seguimento, a abordagem da equipa do CRI é centrada no aluno, sob um paradigma inclusivo que prevê a igualdade de oportunidades, na interação entre este e os ambientes nos quais participa, com vista a otimizar o seu potencial de desempenho ocupacional (Pereira et al., 2018; Sousa & Costa, 2018).

A intervenção da equipa do CRI tem como intuito colaborar no processo de identificação de medidas de suporte, no processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de ações de apoio à família e na prestação de apoios especializados nos contextos educativos (Pereira et al., 2018; Sousa & Costa, 2018). No que diz respeito à intervenção dos terapeutas ocupacionais em CRI, esta pode desenvolver-se em três modalidades: processo de consultoria; apoios diretos individuais; e apoios diretos em grupo (Maia, Santana, & Pestana, 2016; Sousa & Costa, 2018).

## ***Metodologia***

O presente estudo foi desenvolvido de acordo com o método descritivo respeitando um desenho de investigação **observacional e transversal**, que permite obter informação sobre um só grupo representativo da população selecionada e realizar a recolha de dados num único momento (Levin, 2006). Recorreu-se à abordagem

qualitativa, uma vez que pressupõe um trabalho de proximidade e interação no contexto natural dos indivíduos, permitindo entender a forma como sentem, pensam, interpretam e experimentam determinados fenómenos. Neste sentido, pretende-se desenvolver conhecimentos ou teorias numa nova área, com recurso a uma metodologia que visa compreender o significado do fenómeno em estudo através da perspectiva dos participantes (Vilelas, 2009).

A população escolhida, através da técnica de amostragem não probabilística intencional, compreendeu terapeutas ocupacionais que trabalham em CRI, estabelecendo-se enquanto critério de inclusão o facto de trabalharem há mais de dois anos em CRI, no sentido de terem intervindo segundo o antigo e o atual decreto (Ribeiro, 2010).

No que diz respeito aos procedimentos éticos, foi solicitada a avaliação da investigação por parte da Comissão de Ética do Politécnico de Leiria, com aprovação positiva (PARECER N.º CE/IPLEIRIA/28/2019).

Foi feita uma identificação das instituições que integram os CRI a nível nacional, com o intuito de recolher informações através da inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Posteriormente, foi enviado via *email* um pedido de autorização às direções das instituições, explicando o estudo e pedindo a colaboração dos terapeutas ocupacionais interessados em participar na amostra, obedecendo aos critérios de inclusão. A recolha de dados foi realizada de janeiro a março de 2020, mediante questionários em **formato Google Forms**, que facilitaram a construção de questões relacionadas com o tema, sem qualquer interação direta entre os investigadores e os inquiridos (Faleiros et al., 2016).

### ***Instrumento para recolha de dados***

O questionário constituiu-se inicialmente por **questões fechadas** para a análise sociodemográfica da amostra (sexo, idade, grau académico, região de trabalho, experiência profissional, experiência em CRI e horas semanais de trabalho em CRI). E, posteriormente, por **12 questões abertas** que permitiram explorar a perceção dos terapeutas ocupacionais sobre o tema em análise (1-“Tem conhecimento da existência de um manual de apoio à prática inclusiva?”; 2-“Considera que a abordagem multinível e respetiva descrição das medidas de suporte à aprendizagem

e à inclusão está explícita no Decreto-Lei nº54/2018?"; 2.1-"Se respondeu não à pergunta anterior, justifique a sua resposta."; 3-"Acha que a comunidade educativa está preparada (recursos humanos e materiais) para a implementação das novas medidas? (p.e. os professores têm capacidade para atender as necessidades de todos os alunos...). Justifique."; 4-"Mencione as vantagens que considera que as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão proporcionam"; 5-"Mencione desvantagens que considera que as novas medidas proporcionam."; 6-"Considera que o que está estabelecido pelo Decreto-Lei nº54/2018, relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, abrange efetivamente todos os alunos que requerem algum tipo de apoio? Justifique."; 7-"No CRI onde se insere, apoia alunos com implementação de que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?"; 8-"Quais as alterações sentidas na sua intervenção (como terapeuta ocupacional) e nas suas práticas desde a implementação do Decreto-Lei nº54/2018?"; 9-"Qual é para si o impacto destas medidas no desempenho ocupacional das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão? Justifique."; 10-"Considera que a inclusão dos alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nas salas do ensino regular poderá ou não influenciar o desempenho escolar dos pares? Justifique."; 11-"Qual considera ser o impacto para os professores/docentes segundo o Decreto-Lei nº54/2018?").

### ***Análise e interpretação dos dados***

Para a análise e interpretação dos dados foi necessário converter as informações originais (subjetivas) em informações objetivas, devido à extensa quantidade de dados obtidos (Chaves, Larocca, & Mafra, 2015). Assim, a fase de processamento dos dados baseou-se na análise de conteúdo, que segundo Bardin (2013) consiste numa técnica para interpretar a informação através da descrição subjetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo recolhido através dos questionários.

Utilizou-se o **software WebQDA** para a análise de conteúdo, visto ser direcionado a investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, de forma individual ou em grupo. Diferencia-se dos restantes programas pela simplicidade de utilização e adaptação a diferentes tipos de investigação (Costa & Amado, 2018).

Inicialmente, através do WebQDA, transcreveu-se na íntegra a informação recolhida dos questionários, posteriormente, formularam-se categorias de forma a facilitar uma análise de informação mais intuitiva e em seguida os investigadores codificaram a informação, em simultâneo (Chaves et al., 2015). Durante este processo obedeceu-se a princípios de exclusividade entre categorias, de homogeneidade dentro das categorias, de exaustividade do texto codificado, de objetividade entre os codificadores e de adequabilidade e pertinência aos conteúdos e objetivos (Bardin, 2013).

## **Resultados**

Após a análise das respostas dos terapeutas ocupacionais, evidenciou-se que o Decreto-Lei nº54/2018 foi alvo de diferentes interpretações o que conduziu a uma implementação divergente na comunidade educativa, acentuada pela carência de instrução acerca das novas diretrizes, falta de recursos e necessidade de formação especializada dos docentes.

Em relação à inclusão dos alunos com medidas adicionais de suporte nas salas de ensino regular depreendeu-se que os terapeutas ocupacionais consideram que desta forma se promove a autonomia, a independência e o sentido de pertença e que influencia positivamente o desempenho ocupacional. Esta inclusão pode ainda influenciar o desempenho dos pares, na medida em que desenvolve competências de sensibilização, de cidadania e de aceitação do outro. Sob outra perspetiva, alguns terapeutas consideram que existe um impacto negativo consequente a esta inclusão, contradizendo o que a literatura defende.

Os resultados obtidos, através da aplicação do questionário, relativos à intervenção da Terapia Ocupacional em CRI demonstram que o processo de consultadoria é comum à prática de todos os terapeutas, visto que possibilita a transmissão de estratégias e conhecimentos entre os técnicos da equipa (Marques & Trigueiro, 2011). É importante salientar que o terapeuta ocupacional considera a educação como uma área de ocupação presente nos contextos da vida diária das crianças e dos jovens, uma vez que a promoção da saúde se desenvolve a partir do envolvimento destas crianças em ocupações significativas nos seus contextos (Sousa & Costa, 2018). Assim, o ideal para a intervenção destes profissionais em contexto escolar

seria a conjugação entre a intervenção direta e indireta, no sentido de melhorar o desempenho ocupacional da criança em todos os seus contextos (Case-Smith, Weaver, & Holland, 2014).

Em modo de conclusão, os dados obtidos permitem aferir ainda que a inclusão é benéfica para os alunos, tendo em conta que promove e respeita as características e necessidades de cada um (César, Machado, & Ventura, 2014). Contudo os terapeutas ocupacionais percebem que a implementação desta legislação requer uma maior preparação por parte da comunidade educativa, uma vez que referem existir um impacto negativo para os docentes, provocado, por exemplo, pela reduzida flexibilidade curricular e sobrecarga de trabalho.

## **Conclusões**

Respondendo à questão de investigação «Qual a perceção dos terapeutas ocupacionais, inseridos em CRI, relativamente à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão segundo a atual legislação?» concluiu-se que existem dois pontos de vista notoriamente distintos dos terapeutas ocupacionais. Por um lado, defendem que a implementação destas medidas acarreta uma abordagem mais inclusiva na comunidade educativa e que a maior aposta no papel da consultadoria permite alcançar um maior número de alunos e adaptar a intervenção às necessidades de cada um. Em contrapartida alegam que na prática esta implementação é utópica, visto que as indicações descritas no atual decreto não suprimem as limitações apresentadas na comunidade educativa, que não se encontra preparada para esta mudança.

Uma das limitações a destacar ao presente estudo, é o número de elementos da amostra que não permite uma generalização dos resultados obtidos. Assim, propõe-se para futuros estudos uma ampliação da amostra e um aumento do enfoque sobre a perspectiva dos diversos profissionais envolvidos na comunidade educativa acerca do que será necessário alterar para que a prática seja efetivamente o que é preconizado pelo atual decreto. Outra limitação do presente estudo foi a escolha do método de recolha de dados (questionário), que não permitiu um controle e dinamismo no desenvolvimento do tema por parte dos investigadores. Em futuros desenvolvimentos considera-se importante a recolha de dados através de entrevistas

presenciais, de forma a direcionar as respostas dos participantes para os objetivos do estudo, e a realização de estudos longitudinais, de modo a recolher as perspetivas dos terapeutas ocupacionais no decorrer de um maior período.

**Palavras-chave:** Centro de Recursos para a Inclusão (CRI); Educação inclusiva; Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; Terapeutas Ocupacionais.

### **Referências bibliográficas**

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Case-Smith, J., Weaver, L., & Holland, T. (2014). Effects of a classroom-embedded occupational therapist-teacher handwriting program for first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(6), 690–698.  
<https://doi.org/10.5014/ajot.2014.011585>

César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, (33), 18–72.

Chaves, M., Larocca, L., & Mafra, M. (2015). Pesquisa qualitativa com apoio de software: Um relato de experiência. *Investigação Qualitativa Em Saúde*, 1, 187–188.

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis, Portugal: Ludomedia.

Decreto- Lei nº 54/2018, de 6 de julho (2018). Portugal: Diário da República: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (2008). Portugal: Diário da República: Ministério da Educação.

Faleiros, F., Kappler, C., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. da C., Goes, F. dos S. N. de G., & Cucick, C. D. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enfermagem*, 25(4), 1–6. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014> Artigo

- Levin, K. (2006). Study design III: Cross-sectional studies. *Evidence-Based Dentistry*, 7. <https://doi.org/10.1038/sj.ebd.6400375>
- Maia, A. S. N., Santana, M. R. R., & Pestana, S. C. C. (2016). Metodologias de Intervenção do Terapeuta Ocupacional em Contexto Escolar com crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 24(4), 681–693. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoao0695>
- Marques, A., & Trigueiro, M. (2011). *Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo (2ª)*. Porto: Livpsic.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., & Cosme, A. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde (2ª Edição)*. Lisboa: Placebo. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.550928>
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva (1ª)*. São Paulo: Editora Summus.
- Sousa, J., & Costa, I. (2018). *Necessidades Especiais de Educação - O Terapeuta Ocupacional em Contexto Escolar. DGE 2018*. Gaia: Direção-Geral da Educação e Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos.
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education (Vol. 7). Paris, França: United Nations Educational. Retrieved from <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

# Livro em multiformatos: obra literária acessível

**Loide Leite Aragão Pinto** - Instituto Federal Fluminense. loide\_aragao@yahoo.com.br

**Miryam Bonadiu Pelosi** - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

miryampelosi@ufrj.br

## ***Introdução***

A literatura, por meio de sua narrativa, alcançou pessoas a partir da oralidade e do texto escrito.

Esses formatos permitiam a leitores e ouvintes conhecerem a arte da palavra e a magia dos contos, causos e novelas. Todavia, esses formatos ofereciam obstáculos às pessoas com necessidades específicas em relação à visão, à audição, à cognição, à interpretação e ao manuseio, que deixavam de fora uma gama de pessoas e, dentre elas, as pessoas com deficiência.

Do formato que as letras ganham no papel até o ruído do som quando as palavras são pronunciadas, passando pelo folhear das páginas, observam-se barreiras que impedem muitas pessoas de acessar o texto literário.

Desse modo, percebe-se que é preciso ultrapassar as barreiras estéticas e atitudinais presentes nesses formatos e eliminar os problemas que impossibilitam a fruição da obra por diferentes pessoas.

É fundamental compreender que a deficiência de uma pessoa não a torna incapaz de acessar uma obra literária, mas sim o formato em que essa obra se apresenta. Um meio deficiente pode impossibilitar o “acesso de forma plena” e, dessa forma, não proporcionar a “equiparação de oportunidades” (LEITE, 2012, p. 51).

O conceito de livro acessível alcança dimensões de materiais em formato acessível e multiformato.

Sendo assim, livro acessível vem a ser o material literário produzido de forma que seu conteúdo e sua forma sejam disponibilizados em variados formatos de modo a possibilitar que pessoas com necessidades específicas possam acessá-lo sem



qualquer entrave ou obstáculo que venham a dificultar ou impossibilitar o recebimento da mensagem e da expressão artística (PINTO, 2019, p. 30).

A produção de obra literária acessível está ganhando gradativamente espaço no Brasil e no mundo. No Brasil, a escritora Claudia Werneck vem trabalhando com o tema da inclusão desde 1992 (CAVALCANTI, 2015). Ela publicou em 2011 o livro *Sonhos do Dia* com nove formatos diferentes. Em Portugal, a professora Célia Sousa, coordenadora do Projeto de Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP), vem produzindo livros em multiformatos para leitores com necessidades específicas. Para Sousa, os livros em multiformatos são livros impressos que reúnem, num único exemplar, texto aumentado, Braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão) e pictogramas (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza). Esses livros teriam códigos quick response (QR) que remeteriam para um sítio onde os livros estariam disponíveis nas versões audiolivro e videolivro (SOUSA, 2018).

Para a criação e recriação das obras literárias, duas áreas de conhecimento são fundamentais: o Desenho Universal e Tecnologia Assistiva.

A primeira foca na “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso II). A segunda engloba “[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso III).

Entretanto, o desafio maior, para além de proclamar leis e o ordenamento jurídico Estatal que versam sobre direitos universais, é justificá-los, garanti-los e protegê-los. Isso, conforme ressaltava Bobbio (2004, p 18), é “um problema não filosófico, mas político”.

Sem as mudanças históricas e as disputas de poder, principalmente das pessoas com deficiência, não haveria garantia de direito e transformações na lei. Se, hoje, temos garantias legais que reafirmam o direito das pessoas com deficiência, é

importantíssimo entender que estas se fizeram reais através de conflitos e pela ampliação dos ideais de democracia e de cidadania (PIOVESAN, 2012).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é o de apresentar o percurso da criação de uma obra literária acessível e trazer elementos que fundamentem a produção acessível de um livro em multiformato.

## **Metodologia**

Apresenta-se como estratégia metodológica o relato de experiência, na modalidade descritiva, a partir da vivência das pesquisadoras na elaboração de um livro multiformato, que teve suas etapas validadas por consultores com deficiência, e seu formato final testado com dois grupos de crianças.

O livro acessível foi elaborado a partir do conto *O Espelho Mágico*, que fazia parte do repertório de histórias da contadora de histórias Loide Aragão desde 2006. O conto traz a história da jovem princesa Gimbya e de seu espelho mágico. A princesa se vê obrigada a casar, mas coloca o desafio para seus pretendentes de somente se casar com quem conseguisse se esconder do seu espelho. Um dos pretendentes, Rodrigo, um herói que merece a gratidão dos animais, perde três vezes o desafio, porém se transforma em inseto e consegue vencê-lo (CASCUDO, 2004).

O tempo de produção da obra e de seus diferentes formatos foi de 12 meses.

A adaptação da obra compreendeu quatorze etapas, que dialogavam entre si: 1) transposição da versão oral para o texto escrito; 2) envio do texto escrito para o ilustrador criar os personagens e as ilustrações; 3) consultoria com especialistas sobre nome dos personagens, simplicidade do traçado das ilustrações e texturas; 4) elaboração do texto simples com pictogramas; 5) gravação do audiolivro; 6) elaboração da versão em tinta do livro; 7) produção do livro em imagem; 8) produção do livro em Libras; 9) produção dos fantoches e materiais de comunicação alternativa; 10) produção do texto simplificado; 11) produção das audiodescrições; 12) produção do audiolivro com audiodescrição; 13) produção do arquivo digital em TXT para leitor de tela; 14) produção do arquivo digital em TXT do livro para impressão em Braille.

A obra foi adaptada em 10 formatos: 1) livro em tinta; 2) livro em imagens; 3) moldes e fantoches; 4) texto simplificado; 5) fonte ampliada; 6) audiolivro; 7) audiolivro com audiodescrição; 8) vídeo em Libras; 9) livro em TXT para leitor de tela; 10) Braille para impressão. Os formatos acessíveis do livro em formato de digital estão hospedados em endereço eletrônico (PINTO, 2019b) para livre *download*.

Cada etapa foi avaliada por consultores com deficiência. O consultor cego Felipe Monteiro avaliou o material de audiodescrição e as ilustrações em relevo. A consultora surda Núbia Laismann avaliou o videolivro em Língua Brasileira de Sinais (Libras). O revisor de Braille cego Renato Costa avaliou o texto em Braille para impressão. Demais consultorias foram realizadas com profissionais que trabalhavam na área da cultura e na produção de materiais adaptados.

Ao término da primeira versão do livro, foram realizadas experimentações com grupos de crianças e jovens, contudo não havia pessoa com deficiência nos grupos.

O grupo 1 foi composto por crianças da educação infantil da rede pública da cidade de Macaé, Rio de Janeiro, com idade entre 4 e 5 anos.

O Grupo 2 foi composto por uma família composta por pai e mãe com criança com idade inferior a dois anos.

O Grupo 3 foi composto por adolescentes do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Macaé, Rio de Janeiro, com idade entre 14 e 16 anos.

## **Resultados**

A criação de um livro acessível em multiformato exigiu um conjunto de materiais, técnicas e atitudes previamente pensados e planejados. Desse modo, a forma oralizada de compartilhar o conto ganhou diferentes formatos que buscaram eliminar as barreiras presentes na tradição da contação oral.

## **Produção do livro multiformato**

A primeira etapa de produção do livro foi a transposição da versão oral para o texto escrito, buscando preservar as características dramáticas e a alegria do conto. Cada página foi composta por uma parte do conto e uma ilustração. Ao final de cada página, foram inseridas duas linhas com sequência de pictogramas que resumiam em

símbolos o texto da página. Esse recurso foi pensado para auxiliar a compreensão do texto por pessoas com necessidades complexas de comunicação que utilizam recursos de comunicação com pictogramas e para aquelas que encontram-se em estágio inicial de letramento.

O Livro em Imagens foi um dos formatos elaborados e sua produção teve como objetivo transmitir a história a partir das ilustrações para o público, especialmente o público infantil.

O Livro em Fonte Ampliada foi organizado em folha tamanho A4, com orientação paisagem, folha de fundo preto e fonte em cor branca, sem serifa, Arial 24, em maiúsculas. As Ilustrações foram ampliadas e ocuparam toda a dimensão da folha.

O Livro em Braille trouxe a impressão Braille da história com ilustração em relevo das ilustrações, acompanhado da audiodescrição das imagens. A impressão foi feita em folha de acetato transparente com 21x30cm de dimensões 0,21 mm de espessura, orientação do papel em paisagem, com espiral do lado esquerdo.

O livro com texto simplificado foi organizado com sentenças em períodos simples, produzidas na ordem direta da oração, com indicação do sujeito, seu estado ou ação, e complementos necessários.

Para o público com deficiência auditiva ou surdez foi elaborado o videolivro em Libras em associação com a contação de história. Esse videolivro trouxe os áudios do audiolivro ao fundo, o intérprete tradutor em destaque do lado direito da cena, com a ilustração do lado esquerdo. A o texto da legenda corria na parte de baixo da tela.

O formato do livro em TXT para leitor de tela com as versões em audiodescrição foram pensados para o público com deficiência visual. O primeiro formato possibilita que os leitores de telas circulem melhor por um texto com poucos elementos marginais de leitura. A produção do formato em TXT tem como objetivo fornecer todas as informações pré e pós-textuais do livro de modo que o leitor tenha acesso não só à história, mas também à organização do livro, bem como a versão em audiodescrição das ilustrações. O segundo formato em audiodescrição pode ser acessado apenas com a narração da história ou com a narração acompanhada de audiodescrição.

O audiolivro foi produzido em formato de contação de histórias, buscando dar um ritmo mais alegre e divertido à história. O formato foi produzido para públicos diversos, desde não letradas até pessoas com deficiência visual. A gravação foi feita por páginas, depois recortadas e montadas em um único áudio. Foi feito um roteiro para produção de um áudio introdutório, apresentando o audiolivro como elemento constitutivo do livro acessível *O espelho mágico*. O áudio, ao final da etapa de produção, ficou com duração de 23 minutos.

O Audiolivro com audiodescrição tem como base a mesma narração da obra feita pela contadora de histórias para o formato do livro em audiolivro. Contudo, nessa versão, as páginas foram organizadas por faixa, tendo cada faixa a audiodescrição da ilustração da página do livro relacionada aquela parte da história. São ao todo 22 faixas: a primeira de apresentação, a segunda da capa e as demais das páginas do livro.

O material de moldes e fantoches foi elaborado buscando oferecer diferentes materiais concretos para interação com o público que demanda comunicação direta. Foram feitos dois bonecos bidimensionais grandes da princesa Gimbya e do Rodrigão, tendo como base a ilustração do livro. Os bonecos pequenos da princesa e do Rodrigão foram produzidos a partir da adaptação de brinquedos infantis, como os bonecos de manipulação. Foram produzidos bonecos de tecido dos demais personagens. Foram desenvolvidas, em material imantado, as figuras do espelho mágico e de seus reflexos para uma brincadeira de troca de imagens. O material disponibilizado também traz fantoches dobráveis de papel da princesa e do Rodrigão.

### ***Validação do livro pelos consultores***

Dentro da perspectiva do Desenho Universal, buscou-se produzir um material que fosse atraente para o público e sem barreira para pessoas com necessidades específicas. A validação pelos consultores foi um recurso usado na produção dos diferentes materiais. O diálogo, promovido entre a autora, os consultores e o ilustrador, foi a estratégia desenvolvida para elaboração de um material integrado.

As experimentações do livro adaptado com o público infantojuvenil aconteceram na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Polo Macaé, para a comunidade escolar do

entorno do polo da universidade para celebrar o dia Mundial dos Oceanos. Participaram crianças, adolescentes e jovens, organizados em três grupos.

Como estratégia de sensibilização do público para a possibilidade de acessar uma obra literária em diferentes maneiras, todos os formatos do livro foram disponibilizados para consulta e experimentação no espaço utilizado para a contação da história.

### ***Experimentação com o Grupo 1***

O grupo 1 era formado por crianças da educação infantil da rede pública da cidade de Macaé, Rio de Janeiro, com idade entre quatro e cinco anos. Não havia crianças com deficiência. A contação foi feita em linguagem mais simplificada, de modo a tornar a contação mais atraente, mas sem resumir a história.

Os participantes se sentaram no chão, próximos à contadora de histórias, que havia disposto todos os bonecos e fantoches para uso ao longo da contação, e também estava sentada. O espelho imantado e as figuras dos reflexos foram apresentados. Ao longo da história a contadora apresentava o espelho e, de acordo com a história, trocava a ilustração para simular a magia do espelho. O público reagiu bem ao formato. As crianças pequenas entenderam a dinâmica da brincadeira de troca de imagens e interagiram com a história. Elas participaram da brincadeira de mudança de figura do espelho e esperavam ansiosas para ver em qual momento o desafio da princesa seria vencido por Rodrigão.

### ***Experimentação com o Grupo 2***

Para o Grupo 2, com criança acompanhada dos pais com idade inferior a dois anos, foi feita uma contação utilizando o livro em imagens em associação com o espelho imantado e os bonecos pequenos dos personagens. A criança era muito agitada e se distraía facilmente com a narração. Ela percorria o espaço da contação e, de acordo com o interesse pela história, acompanhava a sequência de imagens e, com a ajuda da contadora, manipulava os brinquedos. A história foi reduzida para acompanhar o tempo de atenção da criança. Nesse contexto, percebeu-se a importância de se trabalhar com um grupo pequeno de participantes para minimizar os elementos de distração.

### **Experimentação com o Grupo 3**

Para o Grupo 3, de pessoas com idade entre 14 e 16 anos sem deficiência, foram utilizados os bonecos bidimensionais, associados à apresentação das figuras do espelho em projeção de *slides*. A princípio, o grupo ficou um pouco apático em relação à contação, talvez considerando uma atividade infantil. Contudo, a estratégia de uso dos bonecos bidimensionais, associada à apresentação dos *slides* com as figuras do espelho, chamou muito a atenção dos estudantes, que passaram a se envolver mais com a história e acompanhar com mais interesse. Percebeu-se a importância da adequação da linguagem para o perfil do público adolescente.

### **Discussão**

A produção de um livro acessível, mais do que um ato de boa vontade, é um elemento tecnológico que requer múltiplos conhecimentos sobre Desenho Universal (NUNES & MADUREIRA, 2015), Tecnologia Assistiva e legislação específica sobre o tema. Além disso, há a necessidade do conhecimento e do uso de diferentes ferramentas para produção dos formatos desejados para o texto.

Na elaboração dos formatos acessíveis do livro *O espelho mágico*, as adaptações dos diferentes formatos tiveram como base o livro em tinta. Ou seja, o livro em tinta foi a base para todos os demais formatos acessíveis da obra. Desde o início, o projeto de criação previa um trabalho integrado de produção do livro em tinta com os demais formatos acessíveis. Logo, o desafio foi produzir um bom material integrado, que fugisse da produção de formatos acessíveis que fossem arremedos de acessibilidade. O que se queria era um material integrado de composição artística. Foi um processo lento, mas necessário, uma vez que não há que se falar de nada sobre nós sem nós (AMARANTE & LIMA, 2009).

Todos os formatos juntos formam a unidade do livro *O espelho mágico*, cuja trajetória de produção exigiu muita capacidade de projeção e reformulação das etapas de elaboração, pois, em alguns momentos, foi preciso voltar mais de uma etapa para reformular o texto ou as imagens, uma vez que a adaptação de um elemento impactava no projeto como um todo. Um bom exemplo disso foi o cuidado do trabalho com as ilustrações, que procurou seguir os princípios do Desenho Universal

(Connell et al, 1997) de produção de um material atraente para todos e acessível para o maior número possível de pessoas.

Os múltiplos formatos do livro precisavam ser acessados de forma fácil, prática e com pouco ou nenhum custo financeiro para o público. Por isso, foi feita a escolha de se colocar QR codes em uma das páginas finais do livro em tinta. Essa estratégia demandou a criação de um sítio eletrônico de modo a armazenar e disponibilizar os múltiplos formatos do livro. Essa escolha foi feita, pois, acordo com os dados do IBGE de 2017, constatou-se que “a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios brasileiros, estando disseminada na maioria dos domicílios em todas as Grandes Regiões” (IBGE, 2017). Os dados ainda registraram que o equipamento mais utilizado pelos brasileiros para acesso à internet é o telefone móvel celular, perfazendo um total de 98,7%. Os materiais hospedados no sítio eletrônico estão livres para acesso e *download* por qualquer pessoa interessada.

O trabalho de experimentação dos diferentes formatos do livro com o público infantil indicou um interesse do público pelo conto, seus formatos de fantoches e estratégias de adequação da linguagem para a contação de histórias. Espera-se ampliar a avaliação da proposta, alcançando públicos de pessoas com deficiência.

### ***Considerações finais***

A produção de materiais acessíveis é um recurso novo para o público em geral. A produção de um material com tantos formatos pode parecer uma tarefa muito complicada, mas ela é possível de ser feita com poucos recursos financeiros, utilizando softwares gratuitos e fazendo a hospedagem em sítios eletrônicos gratuitos.

Ao fazer um livro acessível, pensando na integração dos materiais que fossem agradáveis a todos, passou-se da idealização de um trabalho com apenas um protagonista, para uma produção coletiva. Isso provocou o diálogo da autora com o ilustrador, do ilustrador com a autora, da autora com os consultores, dos consultores com a autora, da autora com a orientadora, da orientadora com a autora.

Ao nos comprometermos com a proposta do Desenho Universal, aprendemos que não basta fazer algo atraente para um público e, nesse percurso, criar barreira para



outros. É preciso criar materiais integrados que, em distintos formatos, tragam consigo um pouco da magia da história. Os diferentes formatos estão acessíveis para todo o público, que pode dispor do material de acordo com suas necessidades específicas, independente se essas são temporárias ou permanentes.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Comunicação Inclusiva; Livro em multiformatos; Desenho Universal.

### **Referências bibliográficas**

AMARANTE, P. & LIMA, R (Coord.) (2009). *Nada sobre nós sem nós*. Relatório final. / Oficina nacional / Coordenado por Paulo Amarante e Ricardo Lima. [Rio de Janeiro]: s.n., 125p.  
[www.abrasme.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3709](http://www.abrasme.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3709)

BOBBIO, N. (2004). *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 8ª reimpressão.

BRASIL (2015). *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

BRASI. (2016). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Brasília. <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>

CASCUDO, L. C. (2004). *Contos tradicionais do Brasil*. 13º ed. São Paulo: Global.

CAVALCANTI, Luísa. (2015). Entrevista Claudia Werneck. *Responsabilidade social*. EDIÇÃO Nº 192. Maio 2015.  
<http://www.responsabilidadesocial.com/entrevista/claudia-werneck/>

CONNELL, B. R.; JONES, M.; MACE, R.; MUELLER, J.; MULLICK, A.; OSTROFF, E.; SANFORD, J.; STEINFELD, E.; STORY, M.; VANDERHEIDEN, G. (1997). *The principles of universal design*. NC StateUniversity. The Center for Universal

Design.

[https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm)

IBGE. (2017). *Uso de Internet, televisão e celular no Brasil*.

<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

LEITE, F. P. A. (2012). A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:

amplitude conceitual. *Revista de Direito Brasileira*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 31-53, jul/dez 2012.

NUNES, C., & MADUREIRA, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem:

construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>

PINTO, L. L. A. (2019a). *Criação de obra literária acessível: O Espelho Mágico*.

Monografia. 104f. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Monografia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

PINTO, L. L. A. (2019b). O espelho mágico. In: *Livros acessíveis: histórias em múltiplos formatos*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<https://www.loidearagao.com/oespelhomagico>

PIOVESAN, F. (2012). Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, C. V. et al (coord.).

*Manual dos direitos da pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva.

SOUSA, C. (2018). E se entrasse numa livraria e pedisse um livro MULTIFORMATO?

*III Encontro sobre incluso em contexto escolar*. Apresentação em slides.

<http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf>

# Os Estilos de Aprendizagem ao Serviço da Educação Inclusiva

**Catarina Frade Mangas** - catarina.mangas@ipleiria.pt; CICS.NOVA-iACT, Ci&DEI; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; Politécnico de Leiria

**Susana Mendes** - susana.mendes@ipleiria.pt; MARE - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente, ESTM, Politécnico de Leiria

**Paula Cristina Ferreira** - paula.ferreira@ipleiria.pt; ESECS; CI&DEI, Politécnico de Leiria

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 pelo Despacho n.º 6478/2017, 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.

Face ao propósito deste texto, importa realçar o princípio D, cuja definição se apresenta de 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 participação, conseguido pela adaptação da escola à realidade individual de cada aluno. Para 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 de 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, para 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 & Honey (1999) que identifica quatro estilos de aprendizagem, a saber:

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;

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;

Estilo teórico, opta por trabalhar com conceitos, criar teorias e modelos, procurar lógicas e raciocínios objetivos, sendo metódico e desmotivando-se perante situações subjetivas;

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 menos interesse.

O (re)conhecimento destas diferentes formas de aprender, permite mudar o paradigma de 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, na medida em que o sucesso pode acontecer

devido a esta consciencialização. Por outro lado, 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 desenvolvimento do conhecimento, uma maior capacidade de aprender e, naturalmente, os resultados e o sucesso. De modo sucinto, os estilos de aprendizagem podem constituir uma ferramenta de diferenciação pedagógica que, quando rentabilizada, pode potenciar um processo educativo de qualidade.

Perante a realidade que é a diversidade de pessoas, formas de pensar, modos de aprender e 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 para que a receção da informação ocorra de modo também ele diferenciado e vá 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 delinear uma proposta que tenha em vista uma otimização do processo de ensino-aprendizagem inclusivo no ensino.

O diretor de turma, coordenador de curso ou outro orientador/tutor do processo de ensino-aprendizagem poderá aplicar, com consentimento informado, esclarecido e livre, aos estudantes de início de ciclo de estudos, o questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), na sua versão *online*, que se encontra validado para a população portuguesa por Miranda (2008).

O questionário implica a classificação de oitenta afirmações em quatro níveis, em função do grau de identificação do estudante face à atitude descrita no enunciado.

Os dados quantitativos permitirão conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), identificando os predominantes e os menos relevantes. Através do coordenador de curso/diretor de turma, os resultados obtidos deverão chegar aos professores das várias unidades curriculares/disciplinas, para que estes possam ajustar as suas estratégias, devendo regularmente criar momentos de diferenciação pedagógica, ou seja conceber

percursos de aprendizagem diferentes e simultâneos para ir ao encontro das diferentes 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 possível, conhecimento do seu processo de aprendizagem e de como o podem autorregular pode ser preditor de sucesso (Gil & Ramirez, 2017).

A diversidade dos Estilos de Aprendizagem, bem como a diversidade e constante evolução e criação de ferramentas tecnológicas permitem que o ensino-aprendizagem presencial e/ou a distância fique enriquecido, fator particularmente relevante face à situação pandémica que atualmente atravessamos. Dando como exemplo as plataformas *Zoom*, *Teams* ou *Google Meet* verifica-se que estas permitem a criação de salas de trabalho em que o professor pode definir grupos diferenciados para dar resposta às especificidades, necessidades e preferência 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). Para além disso, existem no mercado, ferramentas, como o *ClassRoom*, o *Moodle* ou a *ClassDojo*, 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.

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, por um lado, o conhecimento aprofundado das características individuais dos alunos e do seu perfil de aprendizagem e, por outro, a adequação das estratégias e ferramentas de ensino usadas em contexto letivo, por forma a garantir o sucesso académico de todos, sendo o foco nas crianças e jovens e não nos professores que o acompanham e orientam.

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

### **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.

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 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](http://ciea.udec.cl/Anales_del_CIEA.pdf)

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](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

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 da Saúde. (2004). Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). Lisboa: Direcção Geral da Saúde
- 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 uma mejor educación* (pp. 336-368). Disponível em [http://ciea.udec.cl/Anales\\_del\\_CIEA.pdf](http://ciea.udec.cl/Anales_del_CIEA.pdf)
- 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.

# O álbum de potencial receção leitora infantil na promoção da educação para a inclusão

**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

A presente proposta de comunicação relata um estudo de caso qualitativo realizado com 42 estudantes de duas turmas integradas no segundo ano do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. 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, objetivando-se o estabelecimento de uma educação para a inclusão, exige reflexões éticas sobre a 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 perspetivas, fazendo emergir racionalidades, quisemos saber se encontram na literatura para a infância – no caso concreto, em cinco álbuns de potencial receção 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 janelas de oportunidade para a inclusão e a tolerância onde a empatia se erga e afirme como um dos mais importantes pilares.

**Palavras-chave:** educação para a inclusão; álbuns narrativos; mediadores de leitura; literatura infantil.

## **Picturebooks And Children's Reading In Promoting Inclusive Education**

**Paula Marques** - Invited Adjunct Professor at the Polytechnic Institute of Leiria, Superior School of Education and Social Sciences Research Centre on Child Studies paula.marques@ipleiria.pt; docpaulamarques@gmail.com

**Fernando Azevedo** - Associate Professor of Aggregation, Department of Integrated Studies in Didactic Literacy and Supervision of the Education Institute of University of Minho. Research Centre on Child Studies - Research Centre on Child Studies. fraga@ie.uminho.pt

### ***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 at the Polytechnic of Leiria, Superior School of Education and Social Sciences. The research was developed during the academic moments of the Course Unit of Childhood 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 awake 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.

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 onde 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 conceituais no campo educativo.

E é na educação, e através da educação, 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, tampouco 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 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 indelévels.

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 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 – pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico – que se definem personalidades, aprendendo-se a gerir emoções, desenvolvendo-se atitudes, raciocínios e identidades.

A literatura para a infância presentifica, perante o leitor-receptor, determinados mundos possíveis e, nesse sentido, ela 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 perspectiva, a literatura para a infância, para 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 e professores do ensino básico sensibilizados para o importantíssimo papel que pode assumir a literatura para a infância na promoção de uma educação inclusiva? 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 extrema importância, adotando-a nas interações que estabelecem entre si?

Neste âmbito, o nosso foco investigativo centrou-se em duas turmas de estudantes do ensino superior – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, segundo ano do curso de Educação Básica, inscritos na Unidade Curricular de Literatura Para a Infância (42 participantes). Valorizando as suas vozes e trazendo ao leitor as suas perspectivas, 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, dando-a a conhecer, na esperança de que, nesta área, se afirme como um contributo pertinente e significativo.

Tratando-se de uma pesquisa cujos objetivos foram previamente definidos, optámos pelo estudo de caso (Yin, 2005). Nesse sentido, e 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 ainda 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 Unidade Curricular de Literatura Para a Infância (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 nesses mesmos

acontecimentos, 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 utilizamos o diário de campo, registos de vídeo e ainda os materiais produzidos pelos participantes nos trabalhos desenvolvidos. Para a interpretação, recorreremos, 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.

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, solicitamos a formação autónoma de cinco diferentes grupos de trabalho. E, aleatoriamente, a cada um dos grupos, foi entregue um dos cinco diferentes álbuns de potencial receção leitora infantil previamente selecionados para esta pesquisa – “Não Faz Mal Ser Diferente” (1ª edição portuguesa em outubro de 2019, com texto e ilustrações de Todd Parr); “O Livro da Bondade” (do mesmo autor e editado no mesmo mês e ano); “Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça” (1ª edição portuguesa em 2016, com ilustrações de Richard Jones e texto de Libby Walden); “A Bondade Cresce” (1ª edição portuguesa em julho de 2019, com ilustração e texto de Britta Teckentrup); “O Elefante Cor-de-Rosa” (15ª edição em outubro de 2018, com ilustração de Armando Alves e texto de Luísa Dacosta).

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. Nesse sentido, foram integrados elementos de Erasmus nos grupos formados pelos estudantes portugueses.

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; 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 sónica 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 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 – constatamos 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.

Através dos registos efetuadas, e após 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, constataram 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 perceção e a criação. (Ramos, 2011, p.34). Desse modo, constataram 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, constataram 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 indelével da pré-leitura, processo pelo qual se atravessam as crianças mais pequenas. Ou seja, o público alvo dos álbuns de potencial recepção leitora infantil. Muito embora, e cada vez mais, jovens e adultos apreciem também este tipo livros.

Pelos nossos participantes, promoverem-se hábitos de leitura é reconhecido como janelas de oportunidade para a expansão da educação para os valores. 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 ativação do imaginário, pensamento crítico, emoção e 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 aquisição 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. Concluindo 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. E “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.

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 atitudes 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 receção 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 receção leitora infantil, como importantes instrumentos de trabalho, nomeadamente não só no auxílio para uma educação para os valores, como também para a sensibilização da necessidade de uma transversalidade educativa necessária para a edificação de uma cultura de paz universal.

## **Referências**

- Garcia, N. (Agosto de 2011). Enfoque Educativo de la Cultura de Paz Como Fenómeno Social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(30). Obtido em 4 de março de 2020, de <http://www.eumed.net/rev/ced/30/nang.html>
- Guterres, A. (2019). Em dia internacional, ONU ressalta que educação é essencial para combater intolerância e discurso de ódio. *Nações Unidas, Brasil*, 1.
- 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.
- 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.
- Sennette, R. (2006). *La Corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores. Na Pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

# Escrivães da corte de terminologias e modismos: o foco é inclusão e acessibilidade na prática!

Paulo Mauá<sup>1</sup>

## **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar classificações, rótulos, termos, modismos, atitudes e responsabilidades do uso das nomenclaturas dos agentes envolvidos com inclusão e acessibilidade dentro do tempo e comunidade que vivemos. Além disso, discorre um breve histórico da terminologia no Brasil e no mundo e exemplifica com as manifestações vivenciadas nas atividades de acessibilidade comparando teoria e prática a favor ou contra da inclusão eficaz pelas pessoas com deficiência visual no projeto Música Transformando Vidas – Promuvi.

**Palavras chaves:** terminologia, inclusão, acessibilidade, música, deficiência visual.

## **Abstract**

This study aims to analyze classifications, labels, terms, fashions, attitudes and responsibilities of using the nomenclatures of the agents involved with inclusion and accessibility within the time and community that we live in. In addition, it discusses a brief history of terminology in Brazil and in the world and exemplifies the manifestations experienced in accessibility activities comparing theory and practice for or against effective inclusion by people with visual impairments in the Music Transforming Lives Project – Promuvi.

**Keywords:** terminology, inclusion, accessibility, music, visual impairment.

---

<sup>1</sup> Paulo Eduardo Mauá é Mestre em Comunicação Acessível pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal; Especialista em Educação à Distância (EaD) pela Universidade Federal Fluminense, Brasil; Engenheiro pela Escola de Engenharia de São Carlos na Universidade de São Paulo (USP); Coordenador e Regente do projeto Música Transformando Vidas – PROMUVI para pessoas com deficiência visual desde 2009.

## ***Introdução: um pequeno histórico.***

A sociedade, de geração em geração, ainda se confunde com as terminologias e ações de inclusão e acessibilidade. E não apenas uma característica brasileira. García & Sánchez (2004) afirmam que existem pessoas pensando e agindo da mesma maneira, do outro lado do planeta, através de velhas concepções. Vivemos em pleno século 21 com pesadelos dos demônios medievais. E um dos maiores culpados são os “escrivães da corte”.

Escrivão, por definição é o oficial que escreve autos judiciais<sup>2</sup> (os teóricos) e que por determinação, merece o respeito dos cidadãos. Escrivão também é, no ramo da zoologia (entomologia), o nome popular do inseto que ataca a videira<sup>3</sup> (árvore bíblica da vida). Entre os cidadãos, existem vários porta-vozes de tais escrivães que atacam nossa videira pensando em estar construindo um mundo melhor. A partir de termos escritos e da postura conjunta (ou não) dos porta-vozes é que são estabelecidos os conflitos e perigos no uso das terminologias e práticas de inclusão e acessibilidade atualmente.

Integração, inclusão e acessibilidade conflitam com valores sociais do “politicamente correto” e mesmo em tempos de globalização e modernidade, a sociedade continua com dificuldade em lidar com as diferenças. A sociedade é caracterizada justamente por pessoas diferentes em crenças, cores, gêneros, aspectos sociais e físicos e, como lembra Castro (2010), as pessoas muitas vezes agem como se não pertencessem a um grupo heterogêneo. Na área de educação, muito se tem falado sobre os novos paradigmas em termos de inclusão e acessibilidade, mas a compreensão é ainda “nebulosa e encontra-se envolta em postulações por vezes ambíguas” (Amiralian, 2005, p. 59).

O papel do escrivão torna-se fundamental no processo de desmistificação dos termos e infelizmente está preso ao seu tempo e localidade. Com isso, a mediação corre perigo, pois o escrivão não tem noção de quem será seu porta-voz. Por exemplo, a

---

<sup>2</sup> <https://www.priberam.pt/dlpo/escrivão>

barreira atitudinal da *cortina da negação* (Louro, 2012, p. 39) impede que familiares enxerguem a deficiência com clareza. A cultura da vergonha exposta vem da Antiguidade, atesta Amiralian (2005).

Apenas na Era Moderna, segundo Castro (2010), surgem dispositivos de apoio que possibilitam os meios de locomoção e trabalho para as pessoas com necessidades especiais: muletas, bengalas, próteses e cadeiras de rodas e o sistema braile, criado pelo francês Louis Braille<sup>4</sup> (inclusive o da musicografia braile - notação musical para cegos)<sup>5</sup>.

Só em 1990, na Tailândia, o compromisso efetivo citado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO, determina como superar as disparidades para os grupos considerados de *excluídos* e quem são: pessoas de baixa renda (meninos e meninas de rua, população de periferia), povos indígenas, minorias étnicas, refugiados e pessoas que sofram discriminação, como as pessoas com deficiência.

### ***Rotineiros cases de manifestações***

O trabalho detalha dois cases com o Projeto Música Transformando Vidas em relação ao conflito de “estar certo em termos de terminologia” e “o fazer correto”: na concepção do cartaz do primeiro Concerto com Acessibilidade e no contato de uma pessoa interessada em uma palestra sobre inclusão.

Os dois exemplos mostram que as pessoas possuem conhecimento sobre o assunto, mas que poderiam contribuir para uma inclusão mais eficaz no tempo e momento adequado se não ficasse apenas na discussão do que “está escrito certo ou errado”.

### ***Exclusão ou inclusão: bifurcação de ideias e ideais***

---

<sup>4</sup> Acessado em <https://www.britannica.com/biography/Louis-Braille>

<sup>5</sup> O Musibraille é um dos programas de notação musical que se destina a criar condições favoráveis à aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual.  
<http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/oquee.htm>



Amiralian (2005) destaca que algumas pessoas se sentem excluídas de suas interações sociais e entram em processo de “busca de soluções de seus problemas pessoais”. Louro (2012) lembra que Sasaki (2009) sugere que as palavras usadas estão relacionadas à “evolução alcançada mundialmente por determinado conceito” (Louro, 2012, p. 29). O amadurecimento cultural de uma comunidade está ligado ao período dentro da história.

Como aglutinar um melhor desenvolvimento social com a inclusão? Os relatos dos “escrivães da corte” do tópico anterior constataam que muito do que se fala, até por pessoas qualificadas e/ou vividas no assunto, em vez de contribuir ou agregar, dispersa o objetivo principal de inclusão social. Segundo García & Sánchez (2004), a deterioração causada pelo uso da terminologia com inclusão e deficiência exige revisão constante. “A rotulagem de qualquer tipo, das pessoas com deficiência e da desvalorização dos termos utilizados, mesmo que provenham do campo científico, provoca uma constante mudança neles” (García & Sánchez, 2004, p. 18, 19).

Os conceitos de inclusão precisam ser preservados, independente da forma que está sendo manifestado o evento ou atividade de acessibilidade. Segundo Veríssimo (2001), precisamos manter os conceitos inclusivistas de: *autonomia, independência, empowerment, equiparação de oportunidades e inclusão social*. Para isso, a sociedade precisa se adaptar para incluir em seus sistemas as pessoas com necessidades especiais e estas se prepararem para assumir seus papéis.

As bases teóricas da inclusão precisam ser mantidas e a prática se faz necessária. A sociedade como um todo, além de se modificar em termos de concepção, precisa compreender que a inclusão é um conceito ético que caminha com a evolução da própria sociedade, como ressalta Veríssimo (2001).

### ***Terminologia Temporal***

Como adjetivo, a palavra “inválido” era utilizada como rótulo para pessoas na segunda metade do século passado. Para Louro (2012), o inválido não tinha valor, visto que o deficiente era considerado inútil. Na análise de Sasaki (2009) sobre temporalidade e modismos, o termo “inválido” foi substituído no Brasil por “incapacitado”. Posteriormente ficou mais emblemático: “indivíduo com capacidade residual”. Louro (2012) explora os termos de 1960 até 1980: “defeituoso”,

“deficientes” e “excepcionais”. Tais termos continuavam não definindo a deficiência e segregavam cada vez mais as pessoas, em vez de inclui-las.

A partir da década de 1980 substituem a palavra “indivíduo” por “pessoa” e com isso humanizam as pessoas com deficiência. Louro (2012) destaca que a mudança auxiliou de forma significativa uma mudança na sociedade em termos de postura. Até o termo “pessoa portadora de deficiência” (muito utilizado no Brasil à época) desaparece, pois a ninguém é dado o poder de portar uma deficiência quando e onde quiser. A pessoa *possui* deficiência, não a carrega.

### ***Educação para todos – cuidado com a generalização***

Há a necessidade de promover a equidade e universalizar o acesso à educação, como salienta o artigo três da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Fica difícil exigir conhecimento mergulhados em uma sociedade globalizada que está descobrindo o que é viver a *inclusão-em-transição*. A declaração destaca que “as pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo”. (item 5 – artigo três).

As palavras integração e inclusão promovem outra confusão de entendimento. Segundo Bonilha (2006), o modelo de integração vem sendo ultrapassado e sendo substituído pela inclusão social. Na prática, não existe tal procedimento nas escolas e faculdades, nos órgãos públicos, nos projetos arquitetônicos da maioria das cidades brasileiras e mesmo no relato diário dos integrantes do projeto Música Transformando Vidas. O número de congressos, assembleias e fóruns sobre deficiência e inclusão supera a quantidade de práticas de boa conduta para as pessoas necessitadas.

Bohn (2008), que inclusive cita Bonilha (2006) no belo trabalho de ensino de violino com pessoas com deficiência visual, destaca com clareza a diferença de integração como uma forma condicional de pessoas com deficiência em um sistema regular e a inclusão na inserção de uma forma incondicional, ou seja, o sistema precisa se adaptar às particularidades de todos.

Com a transformação social, as pessoas precisam se sentar à mesa, discutir e traçar metas de melhoria constante em relação à inclusão. Em 2001 durante a Assembleia da Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovam a atualização da CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde<sup>6</sup>. Com isso, encontram definições positivas e os “escrivães da corte” mudam a palavra “doença” para “estado de saúde”.

García & Sánchez (2004) destacam que o documento sintetiza o “estado de saúde” em três níveis: *funcionamento* (termo genérico para determinar as funções do corpo, capacidade de desenvolver e participar de atividades); *deficiência* (descrição nas funções e estruturas corporais, limitações na capacidade de realizar atividades e restrições à participação social) e *saúde* (fator chave que relaciona os dois itens anteriores, funcionamento e deficiência).

Os autores ainda enaltecem as diferenças entre integração e inclusão, destacando que a base que norteia a integração, principalmente na área da educação, está sobre o sujeito (a pessoa com deficiência). Ela é que deve se adequar ao sistema já existente, mesmo com dispositivos criados e disponíveis em termos de acessibilidades arquitetônicas. Ressaltam que na Espanha, como nas etapas anteriores do uso das terminologias, houve uma generalização do princípio de "inclusão" e foi trazido para todos os níveis sociais, além da área educacional.

Verificamos que a “rotulação” aparece em diversos trabalhos excelentes espalhados pelo mundo. Rodrigues (2010) cita a classificação (apud Masini (1993)) dos “portadores” de deficiência visual em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Verifica que com essa “classificação”, a “realidade das pessoas com visão subnormal (ou baixa visão) é diferente da realidade dos cegos, e com isso, essas duas classes de alunos apresentarão limites de aprendizado musical diferentes” (Rodrigues, 2010, p. 303).

Com classificação ou não, somos indivíduos e, portanto, diferentes.

---

<sup>6</sup> Acessado em [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)

## **Resultados Práticos e Conclusão**

Amiralian (2005) coloca que algumas pessoas se sentem atraídas à corrente temática de inclusão apenas para compartilharem dos valores da maioria ou dos benefícios e valores que acompanham a onda política defendida intensamente por certos setores da sociedade em determinados momentos que passam e as necessidades de acessibilidade das pessoas com deficiência permanecem.

Durante a metodologia de pesquisa de Investigação-Ação realizada ao longo da tese de mestrado, os integrantes do Promuvi foram consultados sobre a terminologia utilizada na sociedade e no cotidiano.

A pesquisa qualitativa do termo “ceguinho”, dentre outros, envolveu 24 (vinte e quatro) pessoas com deficiência visual, total ou parcial, ao longo do primeiro semestre de 2018 em entrevista aberta e coletiva, com alternativas fechadas (no artigo completo, existe um gráfico com os dados completos).

Os músicos do Promuvi, adultos com baixa visão ou cegueira adquirida, colocaram como se sentem e a expressão mais interessante que despertou discussão no grupo foi “ceguinho”. Segundo Sasaki (2009), a palavra “ceguinho” colocada no grau diminutivo, denota que a pessoa cega não é encarada como uma pessoa completa.

A maioria dos integrantes do Promuvi considerou a palavra “ceguinho” como “totalmente em desacordo” e pejorativa. Uma das integrantes destacou: *“o problema não está no termo a ser utilizado, mas como ele é falado”*. Portanto, o problema não está totalmente no escrivão, mas como o porta-voz compartilha a expressão.

Na mesma pesquisa foi questionada a expressão “deficiente” em comparação à “pessoa com deficiência”. Apenas um dos entrevistados (com cegueira total) colocou-se contra a palavra “deficiente”. Todos os demais não consideraram relevante à diferença para a expressão “pessoa com deficiência”. Existe uma diferença significativa e isso precisa ser destacado. Sasaki (2009, p.2) lembra que alguns “profissionais não-pertencentes ao campo da reabilitação acreditam que as deficiências físicas são divididas em motoras, visuais, auditivas e mentais. Para eles, *deficientes físicos* são todas as pessoas que têm deficiência de qualquer tipo”.

Quando a consulta à palavra “cego”, apenas uma das integrantes do projeto (baixa visão severa) disse que “*no início o termo me incomodava, mas hoje já me acostumei com a condição e expressão*”. Sasaki (2009) destaca que a palavra “cego” é o termo correto a ser utilizado em vez de “ceguinho”.

Com as respostas obtidas observa-se que precisamos nos adequar constantemente aos valores culturais e sociais, para que a sociedade permissiva acolha com adequação as pessoas com deficiência e que possamos (educadores ou não) realmente saber como lidar firmemente com a inclusão e acessibilidade com atenção, amor e dedicação.

Não existe certo ou errado, nem que o absoluto e tudo estão consolidados. Ninguém é escritor juramentado ou leigo desprovido de inteligência. Como o artigo sete da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) enfatiza, novas e crescentes alianças e articulações são necessárias em todos os níveis e setores. A sociedade tem por obrigação transmitir e expressar bons valores das pessoas com deficiência através de nomenclaturas coerentes, segundo Castro (2010). Ainda segundo a autora, um dos passos para a real inclusão é a preocupação com a terminologia na hora de escrever, dizer e se dirigir a uma pessoa com deficiência.

Precisamos estar atentos para não cairmos à tentação de sermos reducionistas, pois estamos lidando com seres humanos e nos preocupar com os aspectos psicossociais envolvidos.

Quando comparamos as observações da “especialista de cartaz com acessibilidade” com o resultado do Primeiro Concerto com Acessibilidade do projeto Música Transformando Vidas – Promuvi realizado em 2018 no Teatro Coliseu, na cidade de Santos (SP – Brasil), verificamos que a prática é mais importante que a teoria: mais de 600 pessoas presentes ao espetáculo; trinta músicos no palco; dezesseis instrumentos utilizados na orquestra de sopros, cordas e percussão; programa com repertório impresso de maneira convencional e em braile para a plateia; uma hora e meia de espetáculo com audiodescrição e língua de sinais (libras); mais de trinta pessoas com deficiência visual e cerca de quinze pessoas com deficiência auditiva na plateia; ingressos gratuitos mediante apoio de seis empresas patrocinadoras e quinze apoiadoras.

Prática, antes da teoria.

O sucesso do concerto com acessibilidade foi total. Além da lotação e sucesso do espetáculo, a cidade nunca viu tantas pessoas com deficiência, seja visual ou auditiva, no palco e na plateia, em um concerto *com* ou *de* acessibilidade.

Como relata Castro (2010), algumas pessoas, incluindo as com deficiência, realçam que não importa o termo a ser utilizado, mas que a sociedade precisa de comportar com ações adequadas perante a inclusão.

### **Referências Bibliográficas**

Amiralian, M. T. L. M. (2005). Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia* 2005, 22(67), 59 – 66.

Bohn, D. F. (2008). *O ensino de violino voltado para deficientes visuais integrando o método Suzuki e a musicografia braile*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Música, Centro de Artes – CEART, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Bonilha, F.F. (2006) G. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braile na perspectiva de alunos e professores*. Dissertação apresentada ao Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.

Castro, S. A. (2010). *A inclusão dos deficientes: tudo começa nas “entreletras” da terminologia*. [http://files.consie.webnode.com.br/200000011-4b9654c910/Artigo%20Terminologia\[1\].pdf](http://files.consie.webnode.com.br/200000011-4b9654c910/Artigo%20Terminologia[1].pdf)

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Conferência de Jomtien, Tailândia (1990). UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*.  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44515913/Egea-Sarabia\\_modelos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expir](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44515913/Egea-Sarabia_modelos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expir)

es=1527202036&Signature=d5uftL0gRvGbFiechm9akEcN53c%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVISION\_Y\_MODELOS\_CONCEPTUALES\_DE\_LA\_DISC.pdf

Louro, V. (2012). *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. Colaboradores: Luís Alonso e Sidney Molina. São Paulo: Editora Som.

OMS – Organização Mundial de Saúde. CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.  
[http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)

Rodrigues, M. I. (2010). *Educação musical de deficientes visuais – analisando possibilidades de aplicação de alguns princípios do método Suzuki*. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro.

Sasaki, R. K. (2009) *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*.  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35474279/terminologia\\_inclusiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527166963&Signature=Mwc0KXBOtq4eluNoPZVWhbaks%2BI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35474279/terminologia_inclusiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527166963&Signature=Mwc0KXBOtq4eluNoPZVWhbaks%2BI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf)

Veríssimo, H. (2001). *Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas*.  
[http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2001/edicao-18-abril/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2001\\_Artigo-2.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2001/edicao-18-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo-2.pdf)

# Os Museus de Ciências como espaços de inclusão de visitantes Surdos

**Gabriela Sehnem Heck**- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, Brasil

**José Luis Ferraro** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, Brasil

Este trabalho se refere a uma pesquisa de caráter documental e qualitativo que objetivou a produção de um Estado do Conhecimento sobre os processos de inclusão de visitantes Surdos em Museus de Ciências. Questões relacionadas a inclusão da comunidade surda são relativamente recentes, considerando que a Lei da Libras foi promulgada em 2002 e reconhecida em 2005. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial utilizada pela comunidade Surda no Brasil e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foi responsável por regulamentar a Lei da Libras. Por ser uma língua com menos de 20 anos de reconhecimento nacional, a comunicação por meio dela enfrenta alguns desafios, principalmente relacionados a ausência de sinais de áreas específicas, como a ciência. A Lei da Libras tornou a Língua Brasileira de Sinais uma língua reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão [...]” (Art. 2) que se constitui como um “sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” e de “natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”. No Artigo 2, é garantido o direito, “por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, [...] apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. Dessa forma, a Lei da Libras além de reconhecer oficialmente a Língua de Sinais da comunidade surda brasileira, também garante o seu apoio e difusão, garantindo direitos à essa comunidade. Os surdos buscam compreender o mundo por meio de elementos visuais e espaciais, pois a Libras é uma língua visuoespacial e, dessa forma, a utilização de imagens no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos é uma importante ferramenta para educação (Leão, Sofiato & Oliveira, 2017). O desenvolvimento de práticas pedagógicas e materiais didáticos que se pautam no uso da imagem estática e da



imagem em movimento, sem se deter no seu caráter decorativo, tem sido constante e se estendido às demais áreas do conhecimento. Diante do exposto, discorre-se sobre o ensino e aprendizagem de conceitos científicos com a utilização de ferramentas e recursos complementares à Libras, como imagens, vídeos, entre outros, valorizando esse caráter visual, fundamental na educação de surdos. Além disso, a utilização de diferentes espaços educativos, como museus e centros de ciências, poderia auxiliar esse processo, pois eles possuem elementos visuais e interativos como recurso para o ensino (Gomes & Souza, 2013; Gomes, Souza & Soares, 2015). Em vista disso, museus e centros de ciência se tornam aliados para um ensino de ciências voltado a visitantes surdos pelo fato desses locais se constituírem como espaços de educação não formal que apresentam um forte apelo visual, estimulando discussões sobre os conteúdos científicos (Gomes & Souza, 2013). Essas experiências museais podem favorecer o desenvolvimento de novos sinais, pois são capazes de transformar conceitos complexos em representações visuais mais acessíveis e, quem sabe, padronizá-los para a linguagem científica e das demais áreas. Para que os visitantes surdos possam participar das atividades propostas nesses espaços, é fundamental o estabelecimento de uma comunicação efetiva, que ocorre em geral por meio da Libras. Assim, evidenciou-se a necessidade da realização de uma série de adaptações que permitam a inclusão concreta desse visitante, a fim de lhe permitir autonomia e acessibilidade durante a visita. Entre essas adaptações, a disponibilização de profissionais bilíngues, funcionários surdos ou intérpretes para o atendimento desses visitantes, bem como recurso de multimídia visual, são alguns exemplos que demonstram adequação às medidas de acessibilidade aos visitantes surdos usuários da língua de sinais (Silva, Rojas & Teixeira, 2015). Com base nesses pressupostos – e por meio de uma revisão de literatura que nos possibilitou a construção de um Estado do Conhecimento sobre o tema em questão –, buscou-se compreender de que forma a utilização da Língua Brasileira de Sinais em Museus de Ciências tem possibilitado a Inclusão dos visitantes surdos.

### ***Recursos Metodológicos***

Para compreender mais sobre o tema de pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura na forma de Estado do Conhecimento, pois permite ao pesquisador reconhecer o que já foi pesquisado, quais as teorias elaboradas são discutidas, quais são os conceitos frequentemente utilizados, como se dão as discussões e,

principalmente, quais são as questões que foram deixadas em aberto e o que ainda não foi estudado. Para Flick (2009, p. 96) “O ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas.”. Por se tratar de um estudo documental, esta pesquisa se circunscreve em um paradigma fenomenológico, sendo assim caracterizada como qualitativa.

A construção de um Estado do Conhecimento, conforme Morosini e Fernandes (2014), é um processo que envolve a identificação, registro e categorização de determinada produção científica – ou conjunto de produções – que permita a reflexão e síntese sobre o tema. São consideradas as produções disponibilizadas em periódicos, teses, dissertações e livros sobre determinada área, em um espaço específico de tempo. A importância do desenvolvimento de um Estado do Conhecimento se justifica pois, no Brasil, a consolidação da produção científica sobre educação ainda é primária, e com ele é possível obter uma análise do que foi produzido em um determinado campo disciplinar em um período de tempo específico, permitindo fundamentar trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações e artigos científicos (Morosini, 2015). Para este trabalho, utilizou-se como fonte de dados as bases online Google Acadêmico e SciELO. As buscas foram feitas com o uso do descritor principal ‘Museu de ciências’, combinado com ‘Língua Brasileira de Sinais’ e com ‘Inclusão’, da seguinte forma: “Museu de ciências” + “Inclusão” e “Museu de ciências” + “Língua Brasileira de Sinais”. Considerou-se resultados obtidos entre 2002 e 2019, visto que a Lei da Libras só foi implementada em 2002 e esta pesquisa foi realizada em 2019. A busca por “Museu de ciências” + “Língua Brasileira de Sinais”, que gerou resultados somente no Google Acadêmico, onde dos 48 trabalhos encontrados, somente nove foram considerados, seguindo dos resultados referentes à busca por “Museu de Ciências” + “Inclusão”, no qual encontrou-se oito resultados, e destes, selecionou-se dois. Com essa busca encontrou-se trabalhos que abordam o tema inclusão, por meio da utilização da Libras, em museus. Ao final foram obtidos cinco artigos científicos, duas teses de doutorado, dois capítulos de livro, uma dissertação de mestrado e uma monografia de conclusão de curso.

## **Resultados**

Os resultados foram divididos em dois eixos: A língua Brasileira de Sinais em Museus de Ciências e Inclusão social em Museus de Ciências, apresentados a seguir.

A língua Brasileira de Sinais em Museus de Ciências: A partir da busca pelo estado do conhecimento relacionado a Libras e Museus de Ciências, obteve-se três artigos científicos, duas teses de doutorado, dois capítulos de livro, uma dissertação de mestrado e uma monografia de conclusão de curso. A tese de doutorado de Rumjanek (2016) discorre sobre a inclusão de surdos em espaços não formais, permitindo a criação de novos sinais a partir da experiência deles nesses espaços, pois permite uma melhor visualização de conceitos a partir do teor visual. Também propõe a capacitação de mediadores em Libras e formação de mediadores surdos para auxiliar nas atividades que requerem uma capacitação especial.

Os autores Lucena, Mussi e Leyton (2008) também realizaram um trabalho com a pretensão de capacitar mediadores e professores em Libras, bem como incluir mediadores surdos aos espaços de educação não formal, pois são dois passos fundamentais para garantir o acesso dos visitantes surdos nesses espaços culturais. O trabalho de Costa (2015) destaca a necessidade da presença de um intérprete da língua de sinais e a importância da capacitação dos mediadores em Libras, pois considera-os a voz, os ouvidos, os olhos e os sinais do museu. Rodrigues (2018) afirma que com a capacitação da equipe na língua de sinais é possível desenvolver novos sinais que se tornariam permanentes para o museu. Entretanto, nem sempre há a presença de um intérprete ou mediador capacitado, demonstrando, para Inacio (2017), uma “barreira comunicacional interpessoal” (p.65). O autor propôs a criação de indicadores para avaliar a acessibilidade nos museus de ciências do Brasil, e como resultado obteve que, em geral, os museus de ciências têm potencial para acessibilidade, mas na prática não aplicam (Inacio, 2017). De acordo com os trabalhos recuperados, percebe-se uma preocupação relevante em inserir o sujeito surdo na ciência, visto que esse “aprendizado em ciências representa para um indivíduo cruzar a subcultura científica” (Rumjanek, 2016, p.58). Gomes, Souza e Soares (2015) também enxergam a ciência como mediadora do conhecimento, e o museu de ciências como uma ferramenta tanto para o aprendizado como para a inclusão. Porém, ressaltam a importância de se conhecer o museu para tomar conhecimento dos recursos multimodais que auxiliam no ensino de surdos. Assim, os autores propõem ainda a implantação de um currículo de ciências que permita aos licenciandos realizarem diferentes leituras de mundo, permitindo o desenvolvimento de práticas que considerem o contexto social e cultural dos estudantes (Souza & Soares, 2015).

Os autores Dos Santos, De Jesus e Rocha (2017), tiveram a proposta de entender como se pode promover a acessibilidade de visitantes surdos em museus utilizando vídeos em Libras a partir de QR Code disponíveis na exposição. Os participantes surdos que participaram da pesquisa apontaram aspectos positivos, como sua autonomia em relação ao museu, porém destacaram a necessidade de haver um intérprete para questões além do que a tecnologia propõe. Em um trabalho semelhante, Molenzani e Rocha (2017) realizaram uma visita a 22 museus de São Paulo, e encontraram que apenas nove apresentam alguma forma de acessibilidade, que se tratava de física, visual ou intelectual. Dessa forma, as autoras concluíram que mesmo declarando que há acessibilidade, não são todos que tem direito. Sarraf (2008) aponta um museu em Londres que, para a inclusão de surdos, desenvolveu guias digitais com vídeos em língua de sinais e um curso de arte em língua de sinais, objetivando a formação de educadores que atuem como tutores surdos. Já Rodrigues (2018), em sua dissertação de mestrado, apresenta um museu brasileiro, que, com relação a inclusão de surdos, desenvolveu vídeos sinalizados em Libras e a organizou a formação de uma equipe especializada na língua de sinais. Além disso, o site do museu tem à disposição uma visita virtual traduzida em Libras. Rumjanek (2016) conclui que há uma ausência de cultura museal na comunidade surda, ressaltando a importância desse tipo de pesquisa para a alfabetização e letramento científico da comunidade surda. Gomes, Souza e Soares (2015) consideram que, para incluir os surdos, é necessário “considerar e explorar as suas potencialidades e não as limitações” (Gomes, Souza & Soares, 2015, p.87).

Com base nesses resultados, a alternativa que recebeu maior destaque foi a formação e inclusão de mediadores surdos para realizar esse atendimento especializado no museu, fundamental para garantir o acesso dos visitantes surdos. Com essa medida, é possível estabelecer uma comunicação efetiva, por meio da Libras, entre visitantes surdos e mediadores, permitindo maior acessibilidade durante a visita. De forma semelhante, a capacitação de mediadores em Libras também é capaz de ampliar a inclusão, pois, da mesma forma que ocorre com o mediador surdo, a comunicação ocorrerá por meio da Libras (Lucena, Mussi & Leyton, 2008; Sarraf, 2008; Costa, 2015; Rumjanek, 2016). Para ampliar a autonomia do visitante surdo, alguns autores (Sarraf, 2008; Rodrigues, 2018) sugeriram a elaboração e disposição de recursos multimedias, apresentados em guias digitais, com

vídeos explicativos da exposição com tradução para Libras. Dessa forma, o visitante surdo que vai ao museu e busca uma experiência individual, sem a participação de intérpretes ou mediadores, pode realizá-la de forma autônoma pois as informações estarão disponíveis para ele, ou a produção de uma visita virtual traduzida em Libras (Rodrigues, 2018). Como nem sempre é possível e/ou viável ter recursos tecnológicos na exposição, a utilização de QR code permite que o visitante, com seu dispositivo móvel próprio ou disponibilizado pelo espaço, tenha acesso a esses recursos digitais, sem a necessidade de novas instalações na exposição (Dos Santos, De Jesus & Rocha, 2017). A proposta de criar indicadores para avaliar a acessibilidade é de considerável importância para que os espaços identifiquem as possibilidades de inclusão já disponíveis, bem como as características que possam ser aprimoradas nessas exposições (Inacio, 2017). Essa atitude de reflexão acerca das potencialidades, e não somente das limitações, permite o desenvolvimento de práticas contextualizadas com os elementos que já estão presentes nas exposições, sem a necessidade de criação de novas exposições, o que demanda tempo e recursos que geralmente não estão disponíveis (Gomes, Souza & Soares, 2015). A ampliação da acessibilidade aos visitantes surdos é importante também para o desenvolvimento científico dessa comunidade, pois esses locais, devido ao caráter visual das exposições, permitem o desenvolvimento de novos sinais, transformando conceitos complexos em representações visuais mais simples e facilitando o processo de ensino e aprendizagem de determinados conceitos. Os museus e centros de ciências têm um papel importante na inclusão de visitantes surdos, não somente pela presença de recursos acessíveis, mas pelo papel que o acesso a esses recursos representa, ou seja, o acesso a um conhecimento antes inatingível e o desenvolvimento da alfabetização e letramento científicos.

Inclusão social em Museus de Ciências: Além de considerar a inclusão específica de visitantes surdos, também se propôs uma busca pela inclusão em geral em museus de ciências. Essa busca resultou em dois artigos científicos, obtidos na plataforma Google Acadêmico. Mesmo com a escassez de trabalhos recuperados referentes a inclusão em Museu de Ciências, os que foram selecionados trazem importantes considerações no que diz respeito ao tema. No artigo de Ribeiro (2007), a autora afirma que os museus e centros de ciência vêm sensibilizando a sociedade por meio da ciência e da cultura científica, e construindo uma consciência coletiva com base no

respeito. O museu, para a autora, é responsável pela “[...] produção e popularização do conhecimento através de diferentes tipos de mídia, em atendimento aos interesses da comunidade” (Ribeiro, 2007, p.4). De forma semelhante, Chelini e Lopes (2007) consideram que entre os objetivos dos museus, a informação e inclusão social são fundamentais, sendo elemento da relação entre a sociedade e a ciência.

Os museus são responsáveis pela divulgação científica, e para que isso ocorra, Chelini e Lopes (2007) afirmam que não basta apenas expor objetos que, isolados, são incompreensíveis, pois isso seleciona o público e excluir os demais, ou seja, as exposições precisam ser pensadas para diversos públicos, com disponibilidade de diferentes recursos. Ribeiro (2007) realizou uma analogia entre exclusão e a evolução da vida, ao dizer que os seres vivos não evoluíram sozinhos, eles precisavam se manter em grupos de forma cooperativa para garantir sua sobrevivência. O mesmo, segundo a autora, deveria acontecer com os seres humanos, sem permitir a exclusão de nenhum indivíduo, seja pela cultura, educação, língua etc. Por fim, a autora reconhece que já vem ocorrendo a implementação de políticas voltadas a inclusão nesses espaços de educação não formal, mas que muito trabalho ainda se tem pela frente. As autoras, de maneira semelhante, concluem que o papel dos museus de ciências é permitir que o público “descubra um mundo que lhe é desconhecido” (Chelini & Lopes, 2007, p.208). O público de museu é formado pela sociedade, e, assim, deve incluir a todos. Com base nas considerações feitas pelas autoras, foi possível reconhecer duas funções principais que os museus apresentam na promoção da inclusão social por meio da ciência.

A função social foi identificada pelas atitudes e características que atingem diretamente a sociedade, como as ações de sensibilização por meio da ciência, a construção de uma cultura científica e consciência coletiva com base no respeito e a implementação de políticas que ampliem a inclusão nesses espaços. Já a função cultural, nesse cenário, se refere às atitudes responsáveis pela popularização da ciência, seja pela produção de conhecimento científico, pelas ações de divulgação científica ou pelas medidas tomadas para ampliar o acesso à informação, como a apresentação da informação a partir de diferentes recursos. Diante disso, é possível adaptar tais medidas para a questão da inclusão de visitantes surdos, visto que a função social e cultural pode ser aplicada para diversos públicos.

## **Conclusões**

O desenvolvimento de Estados do Conhecimento são importantes pois nos permite visualizar como está ocorrendo a evolução da produção do conhecimento em determinada área, nesse caso, relacionada aos processos inclusivos de visitantes surdos em museus de ciências. Com os resultados obtidos, é possível perceber que pesquisas referentes a questão da inclusão de surdos em espaços não formais de educação vem ocorrendo no Brasil, mas ainda de modo incipiente. Os museus já são espaços conhecidos como meios de educação não formal, mas questões referentes a acessibilidade ainda estão caminhando para a consolidação. Quando se aborda a inclusão de pessoas surdas, a utilização de imagens e recursos lúdicos são fundamentais, visto que o meio pela qual eles se comunicam é visual. Em vista disso, os Museus e Centros de Ciências se tornam aliados da educação de surdos, pois agregam elementos visuais e interativos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Conforme discutido anteriormente, esses espaços têm um grande potencial de inclusão quando disponibilizam recursos que valorizam e utilizam a Língua Brasileira de Sinais. Algumas alternativas foram citadas pelos autores, como a disponibilização de guias digitais com vídeos em Libras ou distribuição de QR code pela exposição para permitir acesso à vídeos com tradução, o desenvolvimento de práticas contextualizadas. Além disso, a presença de funcionários surdos ou capacitados em Libras para realizar essa mediação especializada também são um grande aliado a inclusão, pois geram uma sensação de pertencimento àquele espaço, que é lugar de todos.

Os Museus de Ciências são espaços com importantes funções sociais e culturais associadas, pois são responsáveis pela sensibilização da sociedade por meio da ciência e atuam na popularização e divulgação do conhecimento científico, podendo abordar a ciência a partir de outras perspectivas – inclusive visuais – mobilizando diferentes recursos. Além disso, o acesso à informação é direto de todos os cidadãos, e os espaços museais são preenchidos com informação de amplo acesso. Diversas são as suas possibilidades de inclusão, considerando os maíos variados públicos, não só os surdos. Dessa forma, o desenvolvimento de uma consciência coletiva com base no respeito e implementação de políticas voltadas a inclusão são passos importantes nessa caminhada pela ampliação da acessibilidade e inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão; museu de ciências; Língua Brasileira de Sinais

### **Referências bibliográficas**

Brasil. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, 2002. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm).

Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 09 out. 2019.

Chelini, M. J. E., & Lopes, S. G. B. C. (2008). Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise. *An. mus. Paul.* 16(5), 205-238. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142008000200007&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142008000200007&script=sci_abstract&lng=pt).

Costa, A. F. (2015). Mediação Humana em Museus de C&T: Vozes, ouvidos, sinais e gestos em favor da educação e da democratização dos museus. In Valente, M. E., & Cazelli, S. (Orgs.), *MAST 30 Anos de pesquisa: Educação e Divulgação da Ciência* (pp. 115-142). Recuperado de [http://site.mast.br/hotsite\\_mast\\_30\\_anos/pdf\\_02/0\\_ficha\\_tecnica\\_sum%C3%A1rio.pdf](http://site.mast.br/hotsite_mast_30_anos/pdf_02/0_ficha_tecnica_sum%C3%A1rio.pdf).

Dos santos, A. C., De Jesus, D. R., & Rocha, C. A. M. (2017). QR Code e Língua Brasileira de Sinais (Libras): um desafio de acessibilidade e autonomia a visitantes surdos no Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. *Revista Tecnologias na Educação.* 22, 1-12. Recuperado de <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art8-vol.22-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VI-Outubro-2017.pdf>.

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3a Ed). Porto Alegre: Artmed. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536318523>.



- Gomes, E. A., & Souza, V. C. A. (2013). Uma nova Inclusão para um novo tempo de aprendizagens: (Re)pensando a construção do conhecimento científico no contexto da Educação dos Surdos. In *XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES - A Educação de Surdos em países de Língua Portuguesa*. 1, 663-668. Recuperado de <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/AnaisInes-29out13.pdf>.
- Gomes, E. A., Souza, V. C. A., & Soares, C. P. (2015). Articulação do conhecimento em museus de ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação. *Experiências em Ensino de Ciências*, 10(1), 81-97. Recuperado de [https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID266/v10\\_n1\\_a2015.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID266/v10_n1_a2015.pdf).
- Inacio, L. G. B. (2017). *Indicadores do potencial de acessibilidade em museus e centros de ciências: Análise da caravana da ciência*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/16889>.
- Leão, G. B., Sofiato, C. G., & Oliveira, M. A. (2017). Imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. *Rev. educ. PUC-Campinas*, 22(1). Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3001/2394>.
- Lucena, C., Mussi, J. Z., & Leyton, D. (2008). O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). In Almeida, C. (Org.). *Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros Ciência*, 89-98. Recuperado de [http://157.86.193.137/images/Publicacoes\\_Educacao/PDFs/WorkshopSulAmericano.pdf](http://157.86.193.137/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/WorkshopSulAmericano.pdf).
- Molenzani, A. O., & Rocha, J. N. (2017). Acessibilidade nos museus e centros de ciências da cidade de São Paulo. *Revista do EDICC*, 3(3), 3-14. Recuperado de <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/5219>.

- Morosini, M. C. (2015). Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, 40(1). Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>.
- Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>.
- Ribeiro, M. D. G. (2007). Inclusão social em museus. In *X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología em América Latina y el Caribe (UNESCO)*, 1-10. Recuperado de <https://cientec.or.cr/pop/2007/BR-MariaRibeiro.pdf>.
- Rodrigues, R. C. (2018). *Museu Paranaense: caminhos, contextos, ações museológicas e interações com a sociedade* (Tese de Doutorado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/9534>.
- Rumjanek, J. B. D. (2016). *Admirável mundo novo: a ciência e o surdo* (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193724/RUMJANEK%20Julia%20Barral%20Dodd%202016%20%28tese%29%20UFRJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sarraf, V. P. (2008). *Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112008-142728/pt-br.php>.

# O Contributo do Modelo da Qualidade de Vida para a Educação Inclusiva

Cristina Simões - CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

## ***Contextualização da temática:***

A presente investigação baseia-se no modelo concetual 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 Desenvolvidamental (DID) (Simões, 2019). De acordo com este quadro concetual, o conceito de QV é multidimensional, inclui indicadores objetivos e indicadores 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 perceções, 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 concetualizada como “um fenómeno multidimensional composto por domínios centrais influenciados por características pessoais e factores ambientais. Estes domínios de núcleo são os mesmos para todas as pessoas, embora possam variar individualmente relativamente ao valor e à importância” (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 perceções 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 direccionar 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 concetual 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.

### ***Problema de investigação e pertinência do estudo:***

O modelo concetual 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 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, Vandeveld, Van Loon, & Schalock, 2012; Simões & Santos, 2016, 2017). As características pessoais foram identificadas como 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-envolvimentais 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 concetual 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.

### **Objetivos:**

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.

### **Síntese da metodologia:**

No estudo participaram 160 crianças e jovens com DID, 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

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).

A QV destes participantes foi avaliada, igualmente, por professores ( $n = 96$ , 60.00%) e psicólogos ( $n = 64$ , 40.00%) que conheciam bem cada criança e jovem com DID. 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%).

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).

As análises estatísticas foram realizadas com o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 23.0.

### ***Síntese e discussão dos principais resultados:***

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, 2016), 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 onde apresentam a média 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, 2016), 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, 2016). 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 autodeterminação 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, 2016).

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 género 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 perceção 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, 2016, 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 perceções 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.

Palavras-chave: Qualidade de Vida; Educação Inclusiva; Perceções; Fatores Pessoais; Fatores Contextuais

### **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.
- 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., Vandeveld, S., Van Loon, J., & Schalock, R. (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.
- 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: Politécnic de Leiria.
- Simões, C., & Santos, S. (2016). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(4), 378–388.

- Simões, C., & Santos, S. (2017). The impact of personal and environmental characteristics on quality of life of people with intellectual disability. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 389–408.
- Simões, C., & Santos (2018). Qualidade de Vida, comportamento adaptativo e apoios: Compreender a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental. 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.

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.

# **A contação de histórias em Libras: uma análise da produção brasileira de livros audiovisuais acessíveis para o público infantil**

**Eduardo Cardoso** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

**Tiago Coimbra Nogueira** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa** - CICS.NOVA.IPLeia-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria

A contação de histórias, enquanto entrada para o mundo da imaginação e do sonho faz parte do contexto literário cultural e social do universo infantil e deve ser permitido à toda criança, incluindo as crianças surdas. Segundo Vasconcellos (2014), a contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo à criatividade, pois desenvolve a linguagem, seja ela qual for, e têm a função de transmitir conhecimento, educar, instruir, socializar e divertir. A contação de histórias pode despertar a curiosidade, estimular a imaginação, desenvolver a autonomia e o pensamento, além de proporcionar diversas emoções, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios.

Abramovich (1997) ressalta a importância de contar histórias para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança.

Para Lima (2014), as histórias provocam sentimentos nas crianças que são involuntariamente envolvidas por diversas sensações entre elas alegria, fantasias, curiosidade que inconsequentemente proporcionam o prazer e o gosto pela leitura.

Nesse sentido, na perspectiva bilíngue Libras -Português se torna fundamental na contação de histórias o uso de métodos e recursos visuais, que se expandam desde a imagem não verbal, vocabulários em português (como segunda língua, para as crianças surdas) e a própria Libras que devem ser aplicadas nas atividades de contação de histórias.

A contação de história reforça a expressão da criatividade e pode aumentar a comunicação e interação entre as crianças, seja pela Libras ou não, tornando-se um facilitador na inclusão cultural e social da criança surda, pois a contação bilíngue (Libras - Português) propicia que todos compartilhem da mesma contação, sejam protagonistas ou espectadores, uma vez que o campo de visão, tanto do surdo como do ouvinte, é o mesmo, sem distinção e com participação simultânea (Vasconcellos, 2014).

A prática e uso desses recursos oferece a estimulação de habilidades cognitivas, possibilitando aprendizado por vias diversas e contribuindo para que a criança desenvolva competências relacionadas diretamente com a possibilidade de se expressar e elaborar textos de forma coerente. Nesse ponto de vista, a contação de histórias se torna a base para produção de textos, contribuindo com as crianças em sua capacidade criativa, crítica e autônoma.

Desse modo, incluir a narração de histórias na rotina da educação infantil auxilia o educador em seu trabalho lúdico pedagógico com as crianças e pode ser um grande promotor da inclusão social ao possibilitar o uso da Libras.

### ***A importância da contação de histórias na inclusão social e cultural de crianças surdas***

A inclusão social e cultural da criança surda só é efetiva quando todos compartilham da mesma expressão artística, como protagonista ou espectadores, na medida em que se oferece uma obra bilíngue e acessível para todos. E, conforme Falcão (2013), não basta realizar a contação de histórias em Libras, deve-se também construir reflexões éticas e morais inerentes aos valores explícitos e implícitos em cada narrativa e tornar tudo isto acessível como proposta educacional e de formação humana.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ratificando assim, a importância das diversas linguagens para atuar nas esferas sociais. Com isso, o contador de histórias possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois ele pode possibilitar o seu contato com as diversas realidades e linguagens existentes na sociedade.



E, especificamente, a contação de histórias em Libras é uma oportunidade de interação, pois quando ocorre em espaços compartilhados é uma oportunidade de mergulho na cultura visual. No entanto, exigirá do contador de histórias, um repertório linguístico que auxilie na compreensão da história, além, recorrer as expressões faciais e corporais com o interesse de enfatizar as sentenças que se referem ao trecho lido/sinalizado.

As novas tecnologias e a internet são ferramentas muito importantes para a democratização do acesso a diferentes conteúdos escolares e, além disso, importantes no apoio ao ensino e socialização de expressões culturais e artísticas. Nessa perspectiva, a contação de história, antes baseada usualmente na forma oral ou escrita, adquiriu novos recursos (Vasconcellos, 2014).

Nessa perspectiva, os contadores de histórias devem procurar subsidiar seu trabalho diretamente com os avanços tecnológicos, uma vez que esses têm ocupado cada vez mais espaço no cotidiano das crianças, tornando-se um desafio tanto para contadores quanto para professores despertarem o gosto pela leitura, ressignificando também as formas de ler e contar histórias.

### ***Coleta e Análise de Dados***

O presente trabalho, segundo uma abordagem qualitativa, visa apresentar o levantamento e análise da produção brasileira de livros audiovisuais acessíveis para o público infantil, especificamente com contação de histórias em Libras. Par tanto é feito um mapeamento para identificação dessas iniciativas e estabelecidos critérios para análise com base na revisão bibliográfica sobre o tema. A partir dessa análise buscamos identificar princípios e definir diretrizes para a contação de histórias em Libras com vistas a valorizar a cultura e especificidades do público surdo.

Ainda são poucas as iniciativas na área, mas algumas destacam-se, como o projeto Mãos Aventureiras ([www.ufrgs.br/maosaventureiras](http://www.ufrgs.br/maosaventureiras)), da professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Carolina Hessel. O projeto é um site e tem canal no YouTube, onde ela conta histórias da literatura infantil em Libras. Segundo a autora, o projeto é pioneiro no país a fazer essa “tradução” para o público infantil. “A presença de conteúdos em Libras é muito baixa nas redes sociais. Faltam iniciativas e, também, apoio institucional e mesmo financeiro, já que essas

iniciativas exigem investimento, tempo, apoio técnico”, salienta a professora (Lunetas, 2019).

Um projeto que merece de destaque é a Biblioteca Bilíngue de Literatura Infantil e Juvenil - Libras - Português, (<http://www.bibliolibras.com.br/>) uma plataforma online que disponibiliza diversos livros em formatos audiovisuais, isso é, os livros traduzidos para a Libras e disponibilizados na plataforma. Organizado pela Universidade Federal de Goiás-UFG, a plataforma é resultado do Projeto de Extensão A Hora do Conto, e de um interprograma A hora do conto na TV.

Outros grupos e projetos somam esforços na produção de conteúdo audiovisual acessível, tal como o grupo COM Acesso – Comunicação Acessível ([www.ufrgs.br/comacesso](http://www.ufrgs.br/comacesso)) e Multi – Publicações Multiformato ([www.ufrgs.br/multi](http://www.ufrgs.br/multi)), ambos também da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Dentre a produção desses grupos, destacam-se as publicações autorais ‘A Jornada de Luz’, para o público infanto-juvenil, e ‘Como eu vou?’, livro na perspectiva do primeiro livro para os pequenos ainda em fase de alfabetização. Para além dessas obras, numa parceria do Grupo COM Acesso com o CRID – Centro de Recursos para Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria – IPL, tem-se a produção da contação de história em Libras da obra portuguesa “O Comboio de Lata”. Mais recentemente, tem-se conhecimento de um dos primeiros livros em audiovisual acessível com Libras em circuito comercial de distribuição no Brasil. Trata-se do livro ‘O Rei careca: Uma história sobre diferenças destinada a toda e qualquer pessoa’, da Editora Mais Diferenças ([www.oreicareca.editoramd.com.br/](http://www.oreicareca.editoramd.com.br/)).

### ***Considerações Finais***

Diante dos casos citados, percebemos que a tradução tem um papel relevante na contação de histórias, pois muitos dos materiais já produzidos e disponíveis passaram por um processo tradutório, onde grande parte foi produzida em Português e traduzida para Libras. A literatura oral traduzida para a língua de sinais é significativa para a celebração dessa língua, porém ainda nos parece ter poucas iniciativas que busquem realizar a versão contrária, a tradução de produções criadas em língua de sinais. Conforme Felício (2013), essas ações contribuiriam para a harmonia mental e

emocional da comunidade surda e impediria sua desagregação, valorizando a língua do outro, proporcionando acesso as crianças a histórias ainda de pouca circulação.

Sobre a experiência e a necessidade de traduzir histórias criadas por surdos Felício (2017) diz que é a possibilidade de penetrar em um mundo da visualidade, da “ausência de sons audíveis, mas de sons da alma, da expressão gesticulada e sinalizada, dos olhos que saltam, brilham, a cada desenho no ar”.

Nesse sentido, compreende-se que a contação de histórias é de suma importância para o estabelecimento histórico/cultural de um povo. No entanto. A contação de histórias em Libras requer não apenas o domínio da língua de sinais, mas também, o desenvolvimento de estratégias educacionais necessárias para o bom entendimento e desenvolvimento das atividades. É preciso conhecimento prévio de como construir o cenário, os personagens, adequar cada história e como estabelecer um diálogo participativo, compartilhado e educativo com o público oralizado e sinalizante (Falcão, 2013; Vasconcellos, 2014).

Por fim, corroborando as autoras citadas, a contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, para a construção do vocabulário, e desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. Para tanto, os contadores de histórias e os recursos empregados para tal fazem a mediação desse processo tão importante ao envolverem as crianças na história, dando vida aos sonhos e despertando emoções na relação entre a vida real e o mundo da fantasia, visando a promoção da inclusão social e cultural de crianças surdas na escola.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Livro Audiovisual Acessível; Língua de Sinais.

### **Referências Bibliográficas**

Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. 4ª ed., São Paulo: Scipione.

Falcão, L. A. (2016). *A formação de contadores de histórias infantis em Libras: ensaios pedagógicos*. PROFORMI - Programa de Formação de Multiplicadores Inclusivos. Acesso em abril de 2020, disponível em [www.visaoinclusiva.com.br/wp-content/uploads/2013/11/cdh.pdf](http://www.visaoinclusiva.com.br/wp-content/uploads/2013/11/cdh.pdf)

- Felício, M. D. (2013). *O surdo e a contação de histórias - análise da interpretação simultânea do conto "sinais no metrô"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Felício, M. D. (2017). *Uma proposta para interpretação simultânea de performance em língua de sinais no contexto artístico*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Lima, M. D. A. (2014). Utilização dos métodos de recursos visuais na contação de histórias para as crianças surdas *In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*.
- Lunetas. (2019). *Mãos Aventureiras: canal de histórias infantis em Libras*. Acesso em setembro de 2020, disponível em: <<https://lunetas.com.br/site-historias-infantis-libras/>> Acesso em 14 set. 2019.
- Quadros, R. M. de. (2017). *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso.
- Sausurre, F. (2006). *Curso de linguística geral*. 27. Ed. São Paulo: Cultrix.
- Silverstein, M. (2004) "Cultural" concepts and the language-culture nexus. *Current Anthropology*, n5, v.45, p.621-652.
- Skliar, C. (2000). Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação.
- Vasconcellos, S. C. (2014). Contação de histórias como recurso na inclusão social e cultural do surdo *In: ARTEREVISTA*, n. 3, p. 85-98.

# **POA Turismo Acessível: Comunicação Aumentativa e Alternativa em materiais e sítios turísticos**

**Eduardo Cardoso** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

**Alessandra Lopes de Oliveira Castelini** – Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Rita Bersch – Assistiva** – Tecnologia e Educação

**Renata Bonotto – Assistiva** – Tecnologia e Educação

**Daianne Serafim Martins** – Assistiva – Tecnologia e Educação

**Michelle Apellanis Borges Póster** – Assistiva – Tecnologia e Educação

A crescente urbanização da sociedade contemporânea faz com que a maioria das pessoas do mundo viva em cidades (UNICEF, 2012). Pensar uma cidade para todos, requer pensar no povo que a constitui, e que a sua riqueza está na diversidade. E nessa diversidade encontram-se também as pessoas com e sem deficiência, que independente de sua identidade, seu histórico ou suas habilidades (UNESCO, 2020) devem conviver em sociedade com igualdade de oportunidades. E, para que possam viver em sociedade, a comunicação, enquanto um direito de todos, é essencial. Desse modo, para atender aos mais diversos públicos, deve-se exercitar a prática de comunicar em múltiplos meios e formatos, ou seja, considerando diferentes interlocutores e suas capacidades.

Pensar em múltiplos formatos é pensar em acessibilidade, uma vez que: a palavra falada pode ser sinalizada (como na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS); ou que a imagem veiculada pode ser descrita (audiodescrição) ou mesmo ter relevo (Braille e/ou recursos táteis); ou ainda, que um vídeo pode ter legendas descritivas, considerando o público surdo que não utiliza Libras ou mesmo, idosos ou estrangeiros; ou qualquer um que possa usar de outro formato como apoio ou base para compreensão do que se comunica.

São muitas as possibilidades de comunicação multiformato e são muitos os recursos de Tecnologia Assistiva - TA que podem promover a participação de todos, incluindo as pessoas com deficiência, sempre com foco na eficiência de cada indivíduo, ou seja, em suas capacidades de acordo com as possibilidades que lhe são ofertadas. Mais especificamente entende-se Tecnologia Assistiva enquanto:

área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2009)

Algumas pessoas, por diferentes causas, apresentam uma defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade para expressar e/ou compreender o que é dito e/ou escrito. Neste grupo encontram-se pessoas com deficiência física causada por paralisia cerebral, acidente vascular cerebral, trauma craniano, esclerose lateral amiotrófica; autismo, deficiência intelectual, entre outras. Nesses casos, pode-se disponibilizar recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e isso envolve o uso integrado de símbolos (gráficos e corporais) e recursos.

Apesar de o conhecimento e a prática da CAA já existir no Brasil há 40 anos essa é uma área relativamente pouco conhecida da população em geral e poderia ajudar muitas pessoas que estão impedidas de se comunicar em diferentes contextos sociais, incluindo as áreas turísticas de lazer e cultura.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta a descrição de um projeto de pesquisa e extensão intitulado POA Turismo Acessível. Trata-se de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a Assistiva – Tecnologia e Educação, a ISAAC Brasil e a Diretoria de Acessibilidade e Inclusão Social e Diretoria de Turismo de Porto Alegre, com objetivo de desenvolver projetos com o emprego de CAA em materiais e em locais turísticos da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa (Martins, 2004) e ancora-se como referencial metodológico no estudo de caso proposto por Stake (1999, p.11), o qual é adotado por se tratar de uma investigação empírica, com fenômeno pouco investigado e exige aprofundamento. Fundamentados nos aportes de Yin (2015) a abrangência do estudo apresentará evidências de intervenção proposta no Brasil, com vistas a ampliar discussões e descrever o projeto desenvolvido em prol do turismo acessível. Os procedimentos metodológicos serão expostos em duas etapas.

Na primeira etapa serão discutidos os aportes legais que tratam a comunicação acessível, referenciais que respaldam a CAA e o turismo acessível, visando contribuições para a área. Na segunda etapa tem-se como objetivo identificar as premissas do desenvolvimento do Projeto POA Turismo Acessível e a descrição do material gráfico produzido e a implementação voltados à parques infantis de praças públicas da cidade de Porto Alegre. A discussão dos resultados se dará em relação a revisão bibliográfica, aos aportes legais e socialização do projeto, apontando alternativas para elaboração e disseminação de placas com pranchas em CAA contribuindo para o turismo mais acessível em parques da cidade.

### ***A Comunicação Aumentativa e Alternativa***

A comunicação é condição sem a qual não há inclusão. O ato de comunicar faz parte da natureza humana (Manzini; Deliberato, 2006) e somente pela comunicação o indivíduo pode exercer seu papel como cidadão e influenciar, com sua participação, o andamento e o rumo da sua história e da sociedade da qual faz parte. Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) consideram que todas as pessoas, independentemente da idade ou condição, podem utilizar meios e modos alternativos de comunicação, como um meio temporário ou de longo prazo, enquanto um direito do cidadão brasileiro com deficiência (Brasil, 2015) assim como são um de grande benefício para toda a população, pois um recurso pensado para um público específico pode beneficiar a muitos outros ao estimular novas experiências e formas de comunicação.

O campo da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) diz respeito à concepção, ao desenvolvimento, à produção e à distribuição de assistência e apoios. De acordo com a ASHA (2004), a CAA consiste em um conjunto integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias. Os símbolos constituem unidades representacionais, que podem envolver gestos, imagens ou sons, que representam palavras ou mensagens. Os recursos podem ser materiais impressos, físicos ou eletrônicos, envolvendo o uso de dispositivos, como celulares, tablets e computadores (ASHA, 2004).

Beukelman e Light (2020) destacam que o propósito central da CAA não é encontrar uma solução tecnológica para problemas de comunicação, mas habilitar indivíduos para, de maneira eficiente e eficaz, engajarem-se em uma gama variada de interações e participarem em atividades de sua escolha, exercendo assim, autodeterminação. De

modo mais específico, essas interações comunicativas permitem: (1) comunicar necessidades e vontades; (2) transferir informações; (3) aproximar socialmente para estabelecer, manter ou desenvolver engajamento social para construir relacionamentos; (4) praticar etiqueta social e, (5) proporcionar organização por meio de diálogo interno (Beukelman; Light, 2020).

De acordo com Beukelman e Light (2020), os benefícios da CAA são: (1) aprimorar a comunicação; (2) apoiar o desenvolvimento da linguagem; (3) aumentar a participação; (4) apoiar a compreensão; (5) diminuir a frustração e os problemas de comportamento. Uma vez que a comunicação é essencial para o indivíduo exercer sua cidadania e participação na sociedade, a CAA fornece à pessoa a possibilidade de autonomia e acesso às oportunidades em condição de igualdade com seus pares.

### ***O Turismo Acessível***

O conceito de turismo conforme a Organização Mundial do Turismo – (OMT, 2001, p.04) é expresso como o ato de visitar e conhecer lugares preconizando um tempo de permanência e atividades que as pessoas realizam durante viagens e estadas em lugares diferentes do seu entorno habitual, com finalidade de lazer, negócios e outros. Bull (1995) afirma que o turismo é uma atividade humana que envolve movimentos e comportamentos humanos, usos de recursos, interação com outras pessoas, relações econômicas e de diferentes ambientes. Nesse sentido, convém perceber que se há interação entre culturas e diferentes povos torna-se importante refletir o turismo enquanto um fenômeno sociocultural, implicando em questões como direitos, exercício da cidadania e inclusão social (Silva; Costa, 2018).

O turismo está ganhando cada vez mais espaço nas cidades, gerando empregos e contribuindo de forma satisfatória para o desenvolvimento das regiões (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, ações governamentais são essenciais para garantir a participação de todos. De acordo com a OMT (OMT, 2017) e o MTUR (Brasil, 2017) estima-se que destinos onde há turismo acessível conseqüentemente tem um maior número de turistas.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – (ABNT), por meio das Normas Brasileiras – (NBR) 9050, orienta medidas para acessibilidade em edificações, mobiliários e espaços, e equipamentos urbanos, no entanto nem sempre são



cumpridas, recorrendo a necessidade de entidades ligadas ao turismo acessível permanecerem vigilantes para a eliminação de barreiras que impossibilitam o acesso das pessoas, sobretudo às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Pereira (2011, p.45) descreve o turismo acessível como a possibilidade de viajar sozinho para qualquer lugar, sem que haja nenhum tipo de discriminação, devendo o produto turístico ser facilitado a todos, principalmente aos que possuem necessidades específicas.

No Brasil, as condições de acesso aos locais sem discriminações ou impedimentos estão presentes na legislação desde a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei n.10.098/2000 (BRASIL, 2000) conhecida como Lei da Acessibilidade, estabelecendo que os espaços ofereçam acessibilidades para as pessoas com deficiência, eliminando obstáculos e barreiras que permeiam os espaços e dificultam o acesso. O Decreto n. 5.296/2004 (Brasil, 2004) reafirma a acessibilidade nos espaços e garante condições para utilização, total ou assistida com sistemas e meios de comunicação e informação.

No ano de 2007 foi lançado no Brasil o Plano Nacional de Turismo – (PNT) 2007/2010 (Brasil, 2007), em que o Ministério do Turismo acionou mecanismos de desenvolvimento econômico, tornando o Brasil um grande indutor de inclusão social. Dentre as ações, apoio ao turismo acessível por meio de projetos que visam acessibilidade urbana, adaptações de atividades turísticas, impressão de materiais de apoio, ampliando o acesso a todos. Em 2008 foi aprovada a Lei do Turismo, n. 11.771/2008 (Brasil, 2008) que dispõe sobre a política nacional de turismo e define as atribuições do governo federal no planejamento, desenvolvimento e estímulo ao setor turístico.

Conforme Brasil (2009, p.09) a igualdade social pressupõe garantir a acessibilidade a todos, independentemente das diferenças. O MTUR apresenta em documento, elaborado em 2009, bases para o desenvolvimento do turismo acessível destacando a importância dos seguintes elementos: preparação do destino para a acessibilidade, planejamento participativo, busca de parcerias e financiamentos, estabelecer estratégias de comunicação e adoção de um plano de ação (Brasil, 2009).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) tornou obrigatório estabelecimentos de lazer e turismo a oferecer acessibilidade aos seus frequentadores.

## ***Desenvolvimento e Discussão dos Resultados***

A primeira fase do Projeto POA Turismo Acessível compreendeu o design de material gráfico impresso de divulgação e informação turística para rota turística a pé em Porto Alegre.

O mapa com o percurso turístico foi desenvolvido e aplicado em um folder a ser distribuído nos pontos turísticos da cidade. Devido ao acesso ao grande público buscou-se nesse projeto atender ao maior número de pessoas. A figura 1 mostra um dos lados do folder com o mapa de orientação da rota turística, em seus três percursos, e pontos turísticos, por meio de pictogramas.

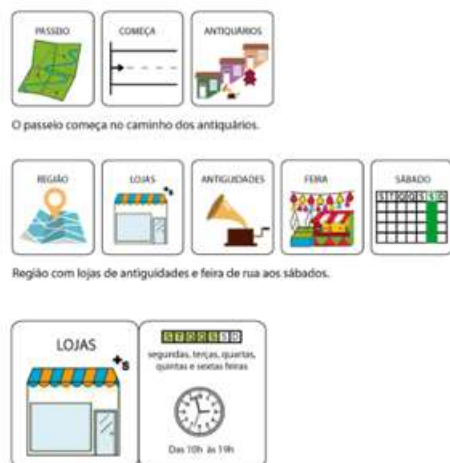
Figura 1 – mapa turístico



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Já no verso do folder tem-se um breve texto informativo sobre os pontos turísticos, além de pictogramas universais sobre as informações de serviço de cada local. As mesas informações foram reescritas em escrita simples e com símbolos pictográficos de comunicação (figura 2) e podem ser acessadas por QRcode, visto que no folder impresso tem-se apenas as informações de serviço.

Figura 2 – Texto em CAA



Fonte: Arquivo próprio, 2019.

Para a escrita com símbolos foi empregada a base de dados do Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Portal ARASAAC; <http://www.arasaac.org/>), assim como novos símbolos foram desenvolvidos para os dez pontos turísticos da rota turística a partir dos princípios de simplicidade visual, relevância formal (identificação de elementos marcantes para o desenho de cada pictograma), alto contraste e legibilidade para aplicação em diferentes formatos e tamanhos.

A partir do trabalho inicial com o material gráfico informativo, partiu-se para a segunda fase do projeto com a aplicação da CAA em placa de comunicação em parquinhos infantis de praças da cidade. Para o projeto piloto foi indicado pela prefeitura de Porto Alegre um dos pontos turísticos mais emblemáticos da cidade, a Praça Júlio Mesquita, em frente à Usina do Gasômetro (figura 3).



Figura 3 – Implantação da placa com prancha de CAA na Praça Júlio Mesquita

Fonte: Arquivo próprio, 2019.

A CAA foi empregada em uma placa para interação em parquinho infantil. A placa tem 1,50m x 1,20m, duas faces e um tubo central para fixação no solo. Conta com a prancha de comunicação alternativa em um dos lados e no outro com orientações gerais e um convite a se divertir ao se comunicação com a prancha (figura 3).

Os pictogramas também são redesenhados a partir da base de dados do Portal ARASAAC e reúnem um vocabulário de 55 símbolos selecionados por uma equipe de profissionais das áreas de design, terapia ocupacional, linguística, fonoaudiologia e fisioterapia. Os símbolos são categorizados em: pronomes, saudações, ações, locais e brinquedos, sensações e estados emocionais, indicação espacial, perguntas e respostas; e buscam contemplar a maior parte de interações que podem acontecer no parquinho infantil.

Diante do exposto, compreender o turismo acessível como um processo de inclusão para todas as pessoas, engloba diversas dimensões, fortalecendo a convivência com a diversidade humana, favorecendo a construção de novas relações e experiências, auxiliando no rompimento de barreiras, transformando espaços das cidades, conscientizando as pessoas para a construção de uma sociedade mais justa e equinânime.

Deville (2011) afirma que o turismo acessível tem a capacidade de reconhecer que todas as pessoas podem usufruir de equipamentos e serviços, oferecendo satisfação e qualidade, tornando-se específico com as necessidades e exigências que cada um possui. Levando em conta que as práticas inclusivas devem ser aplicadas em diversos contextos, o turismo acessível implica muito mais que adaptações arquitetônicas, visto que os ambientes, equipamentos, recursos de comunicação devem ser pensados de maneira que atenda a todos considerando a diversidade existente desse público. Dessa forma, segundo Deville (2009, p.38) o turismo passou a ser um bem social de primeira necessidade, devendo ser acessível a todos, exigindo que os espaços turísticos forneçam condições adequadas de acessibilidade, investindo na formação dos profissionais e na diferenciação dos serviços prestados.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Turismo; Comunicação Aumentativa e Alternativa.

## **Referências bibliográficas**

- American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (2004). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical Report. ASHA Supplement 24.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- Brasil (2004). Decreto nº 5.296, 2 de dezembro de 2004. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Acesso setembro 2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm).
- Brasil (2000). Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)
- Brasil (2009). Ministério do Turismo. *Turismo Acessível: Introdução a uma Viagem de Inclusão*. Volume I. Brasília: Ministério do Turismo, 2009. Acesso em maio de 2010, disponível em: [http://www.turismo.gov.br/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/VOLUME\\_I\\_Introducao\\_a\\_uma\\_Viagem\\_de\\_Inclusao.pdf](http://www.turismo.gov.br/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/VOLUME_I_Introducao_a_uma_Viagem_de_Inclusao.pdf)
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Acesso em agosto de 2020, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- Bull, A. (1995). *The Economics of Travel and Tourism*. 2 ed., Longman.
- Buekelman, D. R.; Light, J. C. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Brookes, 5ed.
- Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2009). *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE.

- Devile, E. L. (2009). O desenvolvimento do Turismo Acessível: dos argumentos sociais aos argumentos de mercado. *Revista Turismo e Desenvolvimento, Portugal*. v.11, 39-46.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2012). *Crianças em um mundo urbano*. New York: Unicef.
- Manzini, E. J.; Deliberato, D. (2006). Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Organização Mundial de Turismo - OMT (2001). *Introdução ao Turismo*. São Paulo: Roca.
- Silva, H. P. da.; Costa, R. de K. (2018). Turismo acessível: inclusão social, acessibilidade e cidadania. *Revista Turydes: Turismo y Desarrollo*, n.25.
- Pereira, M. A. M. P. (2011). *Turismo acessível para todos: o caso específico de Fátima*. Dissertação (Mestrado) Gestão de Organizações Turísticas na Universidade do Algarve. Leiria, Portugal.

# **Inclusive Higher Education (iHE): Application of Assistive Technologies**

**David Sotto-Mayor Machado** – Atlântica, Instituto Universitário, Portugal.

david.machado@academia.uatlantica.pt

**Dora Moreira da Silva** - Atlântica, Instituto Universitário, Portugal.

dora.moreira@academia.uatlantica.pt

**Sofia Rézio** - Atlântica, Instituto Universitário, Portugal.

srezio@uatlantica.pt

## ***Extended Abstract***

### ***Introduction***

One of the authors of the article is a student with a 64% disability, acquired while attending his bachelor studies. This disability resulted from a malignant neoplasm at the base of the tongue, the treatment of which, through radiotherapy, resulted in a brain stem injury that causes him nystagmus and vertigo. Being visited by teachers of his university during his hospitalization, and informed by them about possible inclusive measures, while the medical staff was very reserved about the possibilities of recovering his capacity to study and his family insisted that he should not worry about it, proved crucial for his motivation to endure the treatments and keep studying when everything else pointed him in the direction of dropping out. The author ended up becoming the student with the best results in the history of that university. A fact that rewarded not only the effort of the student but also the commitment of the university and professors to his inclusion.

### ***Research Problem***

Attending a webinar on inclusion, besides the motivation of other students, the author was also made aware of the importance of assistive technology for students with different disabilities than his own. Curiosity led to searching for different technology appropriated for this or that special need of a student of the different higher education programs.

This search led to the first impression that there was not enough information available to clarify a disabled student about his chances of pursuing his higher education dreams in that nick of time when that sparkle hits him or her, but that student doesn't yet have the skills of an academic researcher. He can be someone struggling in life, feeling the weight of his/her handicap when compared to the rest of the society, who just suddenly had a glimpse of hope, and *googled* for official information that might support his aspirations. The webinar left him curious if he and others who wanted the means to "*look and compete as normal*" were a meaningful sample of the disabled potential student universe. Were they a biased sample, graced with some success? Are they representative of a small niche the system handled well? Are they just the outliers whose story ended well enough for them to attend a webinar like that? How many students with some disability rendered themselves incapable of pursuing their dreams because they didn't find some information, or found something they couldn't process? How many got convinced by the medical community and caring and loving families they would probably not make it, and would better spare them the effort and potential frustration or effort driven consequences? Or, the reverse case, how many students believed in something that ended in disappointment and frustration? And what about the teachers? How prepared do they feel to teach a student with special educational needs? What needs are still unattended that could be eased by the application of assistive technology?

This research addresses those doubts of a student with special educational needs himself, supported by his advisor professors on the bachelor and master programs and a fellow student that was his right arm along those programs applying on him the experience of dealing with a parent with a more advanced stage of his condition. All those doubts are summed into one research problem.

Does the student with special educational needs have at his/her disposal a sufficient source of information to inform him of the means available in higher education institutions, his rights and obligations, and technology solutions appropriate to his condition and the program he/she is interested in pursuing?

The literature review focuses on the DGES site (DGES, 2020) as the main existing reference for students with special educational needs, albeit it's search engine optimization (SEO) gaps that make it hard to be found while searching for related



keywords other than the own site or organization name. Some SEO techniques are proposed by Dr. Andy Williams (Williams, 2020).

The DGES site is critically reviewed highlighting both the positive and negative aspects that meet the accessibility criteria, and the quality and suitability of the information provided to students with special educational needs.

Some concept definitions are documented according to published authors, such as the World Health Organisation (WHO) on the definition and the classification of impairments, disabilities and handicaps (World Health Organization, 1980) or its upgrade to functioning, disability and health (World Health Organization, 2001), Neville S. Harris on diversity (Harris, 2020), Ignacio Calderón-Almendros and Sabina Habegger-Lardoeyt on the inclusion and education (Calderón-Almendros & Habegger-Lardoeyt, 2017), Diamantino Freitas and Vitor Carvalho on the production of accessible learning materials (Freitas & Carvalho, 2020), Deborah Robinson and Chris Goodey on teachers education for inclusion (Robinson & Goodey, 2018), Stefano Federici and Marcia Joslyn Scherer (Federici & Scherer, 2017) and Donna Cowan and Ladan Najafi (Cowan & Najafi, 2019) on assistive technology.

The legal framework is vast, going from the United Nations Universal Declaration of Human Rights (United Nations, 1948) and mostly the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (United Nations, 2006), the European Union's European Disability Strategy 2010-2020 (European Union, 2010), The Portuguese Constitution (Assembleia da República Portuguesa, 2005), Portuguese Anti-Discrimination Law 46/2006 (Assembleia da República Portuguesa, 2006), Portuguese Disability Act (Assembleia da República Portuguesa, 2004) and the Portuguese Legal Regime of the Accompanied of Age (Assembleia da República Portuguesa, 2018).

One of the authors of the article, as someone who has recognized a certain degree of disability, as previously mentioned, declares being above any ethical dilemmas that may involve the study, as well as free from any prejudiced positions.

### ***Methodology and sampling techniques***

To answer this problem the researchers seek to analyse not only the inclusion of the student during his/hers academic experience, but also the role of inclusion in the moments when a potential candidate with disabilities equates entry into higher education, or that a student acquires this disability during the course attendance and ponders the continuation of his studies.

To achieve this goal some Research Design needed to be outlined as the conceptual structure supporting and guiding the statistical work ahead (Devi, 2017). Such design includes: i) the sampling design addressing the items to be selected for observation during the study; ii) the observational design in which the conditions under which the observations are made; iii) a statistical design defining sampling size and methods and iv) an operational design dealing with the techniques by which the three previous stages are implemented.

Summing-up, the sampling design outlined a set of variables to measure the expectations and experiences of higher education professors and students with special educational needs. The observational design, considering the social distancing the ongoing pandemic enforces, consisted in online interviews, to publics reached by digital promotion of the surveys, to which the association with the professor's union and disability and inclusion ONGs proved valuable. The statistical design defined minimum samples of 30 anonymous professors and 30 students who voluntarily answered the surveys, among the population impacted by the promotion (professors who allow the union to send them this kind of communication and members of the ONGs under the same acceptance policy).

## ***Methodology***

The research applies the survey methodology, following the guidelines of Callegaro, Manfreda, and Vehovar (Callegaro et al., 2015). On this survey higher education professors from various higher education institutions in Portugal were questioned regarding the perception of their own level of preparation for the teaching of students with special educational needs that may result from various types and degrees of disability. During this questionnaire, it was measured, among other variables, the importance that assistive technologies have in this process, for teachers, and what needs they feel could be met by the development of one. Students

with special educational needs were also questioned about the availability of information when deciding on an application, or the continuity of a course after an accident or illness resulting in disability. Students were still questioned about the importance of inclusion, accessibility measures, and the application of assistive technology. This figures a descriptive research design searching the who, what, when where and how, excluding the pretension to explain the whys associated with the phenomenon but defining its current status (Devi, 2017). Anticipating future research, the questionnaire also aims to identify some needs that can be met by assistive technology that can be developed in a future project.

### ***Sampling***

The sampling method chosen is mostly non probabilistic because of the special nature of the research problem. Professors from the higher education and people with disabilities were targeted because they were the object of study, or people who participated directly in the process being studied (Bruni, 2007). Still, the authors had no control of which professors and students were impacted by the promotion of the surveys as their involvement was mostly institutional with representative organizations estimated to cover a high percentage of the population to be studied, with no particular classification and targeting of specific groups of the population.

The data collection process started in October with several disability related ONGs collaboration promoting the teacher's survey within the associated Portuguese higher education institutions and to former and present students with special educational needs.

### ***Analysis, Results and Conclusions***

The teacher's survey questions these regarding their past experience teaching students with different disabilities (according to WHO classification), their habits of producing accessible learning materials, if they had any contact with assistive technologies, if their students with special educational needs had success on their curricular unit, and if they perceive any relation between these results and the availability and use of these inclusive measures. Teachers are also inquired about their self-awareness of preparation level to teach students with special educational needs, their past training towards that end and if there is some type of disability that

makes them feel they need specific training if they are to be ready to teach some student affected by it. Finally, they are inquired if they feel there is some need that could be met by the development of some kind of assistive technology still inexistant to their knowledge.

The student's survey asks the student which types of disabilities affect them and distinguishes students that acquired the disability before or after enrolling on higher education studies. It questions the first as to how well they were informed of the accessibility measures to expect to find, or assistive technologies to find available, and which accessibilities and assistive technologies were most frequently found or missed. These students were asked if they knew the special rights their condition granted them, such as scholarship funds, extra time to complete their exams or others, and if there were some additional rights that should be ruled. Finally, they were asked if they ended up applying and what weighted the most on their decision. And to those that applied it was questioned if they succeeded and if they benefited from a special contingent for disabled candidates. The students who acquired their disabilities while attending and higher education program were asked if they had access to class materials or if it was possible to be remotely evaluated during their absence. They were asked if they were informed during this period of inclusion laws and practices that would apply and effectively be applied to them. They were asked to rate how motivating to keep studying were their medical staff, social network, higher education institution and staff, and how close he had been from dropping out of his education program. Finally, it was asked if they managed to complete their education program.

All students with special educational needs that had some higher education experience were asked to rate how well their higher education institution was ready to receive them, how ready were the professors to teach someone with their disability and how involved were their colleagues in their inclusion process. Then they were asked to rate how positive or negative the other's behaviour towards them affected their inclusion. They were asked which inclusion measures were more positive for them and if they felt harmed by the absence of any possible measure. Regarding positive discrimination measures they were asked if they felt some additional measure was necessary, or if they declined any that was available, and

which ones. They were asked to rate how harmed or benefited they felt in comparison to their colleagues without disabilities and their perception on how harmed or benefited their colleagues considered them. They were also asked if they concluded or felt confident in concluding their education program and what other factors not still inquired in the survey benefited or harmed their academic experience. Finally, they were inquired about the success or expectations of their inclusion on the job market and if there was any need they felt that could be met by some kind of assistive technologies which availability they were still unaware of.

Regarding validation, specially on open answers, these will be categorized by one of the authors of the study and a qualitative analysis will be performed. This categorization will occur after the application of the interviews. To evaluate the reliability of this classification, a second content analysis will be performed, at 10% of the collected corpus, that is, 5 of the 30 interviews, of each group, students and teachers, conducted by one of the other researchers. Of the total classifications awarded, an agreement in a reasonable number of them, will correspond to an acceptable level of agreement.

The surveys are undergoing until mid-november. The resulting datasets will be normalized before being described. This process and the study of the co-relation and co-variance of the variables in study, and the data visualization will be processed using Python and R programming techniques.

The final results are scheduled for the 2<sup>nd</sup> week of December and after that they will be released to the academic community as well as to the institutions that collaborated in the dissemination of the surveys.

**Keywords:** Inclusion; Students with Special Educational Needs; Higher Education; Legal Framework; Assistive Technology.

### ***Bibliographic references***

Assembleia da República Portuguesa. (2004). *Lei 38/2004 de 18 de Agosto: Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.*

Assembleia da República Portuguesa. (2005). *Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de*

Agosto: Sétima revisão constitucional.

Assembleia da República Portuguesa. (2006). *Lei 46/2006 de 28 de Agosto: Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde.*

Assembleia da República Portuguesa. (2018). *Lei 49/2018 de 14 de Agosto: Cria o regime jurídico do maior acompanhado, eliminando os institutos da interdição e da inabilitação, previstos no Código Civil, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47 344, de 25 de novembro de 1966.*

Bruni, A. L. (2007). *Estatística Aplicada à Gestão Empresarial*. Atlas.

Calderón-Almendros, I., & Habegger-Lardoeyt, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-890-7>

Callegaro, M., Manfreda, K. L., & Vehovar, V. (2015). *Web Survey Methodology*. SAGE.

Cowan, D., & Najafi, L. (2019). Assessment and Outcomes. Em *Handbook of Electronic Assistive Technology* (pp. 81–103). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812487-1.00004-1>

Devi, P. S. (2017). *Research Methodology: A Handbook for Beginners*. Notion Press.

DGES. (2020). *Balcão IncludES*. <https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752>

European Union. (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*.

Federici, S., & Scherer, M. J. (2017). *Assistive Technology Assessment Handbook, Second Edition*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781351228411>

Freitas, D., & Carvalho, V. (2020). Development of accessibility resources for teaching and learning of Science, Technology, Engineering and Mathematics. *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1873–1878. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125152>

Harris, N. (2020). *Education, Law and Diversity: Schooling for One and All?* Bloomsbury Publishing.

- Robinson, D., & Goodey, C. (2018). Agency in the darkness: 'Fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 426–440.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370738>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.
- Williams, Dr. A. (2020). *SEO 2020: Actionable, Hands-on SEO, Including a Full Site Audit (Webmaster Series Book 1)*.
- World Health Organization. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)*.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (Sixth edition). SAGE.

# O Papel do Desporto na Integração Social dos Jovens Com e Sem Diversidade Funcional/Intelectual

**Marlene Almeida** - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

**Susana Soares** - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

O desporto é visto como uma forma privilegiada de comunicação de diferentes países, distintas sociedades, distintas culturas e de diferentes estratos sociais. Desta forma, é notório que o seu desenvolvimento constitui uma componente crucial para obter a igualdade de oportunidades (Palmeira & Lima, 2011). Sendo o desporto reconhecido universalmente como um vínculo de aproximação entre as populações, este vínculo usufrui de um código de comunicação automática e eficaz proporcionando, assim o desenvolvimento da disciplina, afetividade, hábitos de higiene, criação de valores éticos e estéticos, entre outros.

A prática desportiva regular conduz a um desenvolvimento bio-psico-social mais equilibrado na medida em que estimula a autoestima e a autoeficácia, bem como proporciona um bem estar emocional, reduzindo sintomas de depressão e ansiedade (Moreira, 2006). Quando se fala em crianças ou jovens, estes benefícios estão ainda mais presentes na medida em que o desporto influencia e promove a aquisição de competências que conduzem ao pensamento abstrato, visto que permite adquirir as noções de tempo, espaço e outras bases do desenvolvimento da inteligência. A nível físico, além de combater a obesidade infantil, também promove um melhor crescimento através da estimulação da hormona que é responsável por este (Moreira, 2006).

No entanto, o desporto também faz com que o atleta sinta ansiedade e tensão antes das competições/provas/jogos pelo que é necessário que o mesmo aprenda a regular e a gerir estas emoções, uma vez que, as emoções que o atleta sente antes, durante e após as provas podem influenciar a sua capacidade e o seu desempenho desportivo (Cabacinho, 2015). Para o efeito, o clube onde estes atletas praticam a sua modalidade, desempenha um papel crucial no apoio a estes jovens quanto a estes sentimentos que podem surgir. O clube desportivo deve assumir a responsabilidade de prestar uma atenção redobrada aos problemas da vida dos jovens atletas e de



desenvolverem juntamente com estes, a capacidade de agir face aos desafios das suas vidas. Desta forma, os jovens atletas deverão ser capacitados para agir, o que significa impulsionar a sua autonomia, bem como a sua responsabilidade pelos valores éticos e morais, numa cultura onde o indivíduo é responsável pelas suas próprias decisões (Martins, 2014).

É importante que o jovem ou a criança tenha o poder de decisão na escolha da sua prática desportiva, pois isso fará com que o mesmo se sinta mais motivado e se empenhe mais, o que levará a uma maior aprendizagem das atividades desportivas. Por vezes, a escolha de uma prática desportiva pode ser influenciada por fatores como o contexto social, o nível socioeconômico da família, valores culturais e o local/meio de residência (Moreira, 2006). Esta decisão também pode ser condicionada pela procura da prática de um estilo de vida saudável que conduz ao desenvolvimento motor e à melhoria da qualidade de vida (Moreira, 2006).

Por outro lado, o contexto desportivo pode ser também um contexto de educação para os jovens atletas pois sob a tutela de adultos, estes atletas adquirem valores como o respeito pelos outros e pelas regras, a ajuda, a cooperação, o fairplay e a gerir emoções intensas como o stress, a tristeza, a alegria e a raiva. Por este motivo é importante que as organizações desportivas comerciais promovam e ofereçam a oportunidade de os atletas com e sem diversidade funcional/intelectual<sup>7</sup> praticarem o desporto que melhor se adequa a si e aos seus gostos. No caso do desporto adaptado este cenário não se modifica já que este permite às pessoas com diversidade funcional/intelectual se sentirem bem e integradas na sociedade, uma vez que promove um maior sentido de pertença, de interação e comunicação no seio da sociedade. Os benefícios nomeados anteriormente impulsionam nos indivíduos com diversidade funcional/intelectual melhorias ao nível da sua autonomia, da sua

---

<sup>7</sup> Diversidade funcional e diversidade intelectual são termos alternativos utilizados para fazer referência a pessoas com deficiência motora ou mental e cognitiva. Este termo começou a ser utilizado pelos próprios após a Segunda Guerra Mundial, aquando a criação do Modelo de Vida Independente (MAVI) e pretende anular a conotação negativa que os termos “deficiência” e “incapacidade” trazem, tornando a condição destas pessoas uma característica como qualquer outra. Neste estudo falamos em diversidade funcional/intelectual pois, o mesmo teve participantes com diversidade funcional e com diversidade intelectual.

integração social, da sua autoconfiança e contribui para a diminuição da ansiedade e para o aumento da comunicação (Freire, 2010). Para além disto, através do desporto as pessoas com diversidade funcional/intelectual conseguem perceber quais são os seus limites e potencialidades, encontrar a sua personalidade, descobrir a sua auto-imagem e o seu autodomínio, bem como ultrapassar barreiras e trocar experiências com outras pessoas, o que contribui para a sua socialização (Freire, 2010).

Devido ao desporto adaptado as pessoas com diversidade funcional/intelectual combatem o isolamento e são reconhecidas e valorizadas socialmente na medida em que a perspetiva da sociedade modifica, pois estas pessoas tornam-se indivíduos com total capacidade e com um elevado nível de superação (Freire, 2010). O desporto adaptado permite que as pessoas com diversidade funcional e intelectual corram riscos, façam escolhas, desenvolvam as suas competências sociais e aumentem as suas redes de sociabilidade. Estas redes de sociabilidade são um suporte fundamental para os jovens com diversidade funcional/ intelectual porque não só permite que tenham apoio em situações adversas, mas também são encorajados a chegar mais longe e a investir no seu futuro. Deste modo, a prática de uma atividade desportiva conduz à emancipação das pessoas com diversidade funcional/intelectual e faz com que estas adquiram novas responsabilidades e assumam diferentes papéis sociais (Monteiro & Martins, 2012).

Por outro lado, o desporto está sempre associado à educação pelo que não só a escola, mas o próprio clube desportivo assume a responsabilidade de prestar especial atenção aos problemas da vida dos jovens atletas e de desenvolverem juntamente com estes, a capacidade de agir face aos desafios que a vida lhes coloca. Deste modo, os jovens atletas são capacitados para agir, o que significa impulsionar a sua autonomia, bem como a sua responsabilidade pelos valores éticos e morais, numa cultura onde o indivíduo é responsável pelas suas próprias decisões (Martins, 2014). Neste contexto, também a família tem um papel preponderante na escolha do desporto. Os pais intervêm na atividade física dos seus filhos através do apoio instrumental (apoio no transporte dos filhos para os locais de prática desportiva, apoio de material e disponibilidade de tempo), que permite assim a prática desportiva. Estes também são um modelo de referência quanto a um estilo de vida

mais saudável e, por sua vez na motivação e apoio afetivo que garantem aos filhos quando estes demonstram interesse pelo desporto (Ricardo, 2017).

Posto isto, foi realizado um estudo comparativo que teve como objetivos comparar as realidades vivenciadas entre os atletas com diversidade funcional/Intelectual e os atletas sem diversidade funcional/Intelectual; perceber de que forma é que o desporto contribui para o desenvolvimento emocional, motor e intelectual dos atletas; compreender de que forma a prática desportiva promove a inclusão e integração social dos atletas com e sem diversidade funcional/intelectual, bem como para o desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança e independência. Para o efeito foi utilizada uma metodologia mista através de questionários com questões de resposta curta e múltipla, e questões de resposta longa onde os participantes podiam justificar e desenvolver a sua resposta à questão anterior. Também foi realizada uma análise documental de diversas notícias escritas e audiovisuais sobre o desporto adaptado. Participaram vinte e uma pessoas neste estudo: cinco atletas da nataçãõ adaptada com idades compreendidas entre os 13 e os 44 anos; cinco atletas do desporto regular (um de basquetebol e quatro de futebol) com idades entre os 14 e os 20 anos; seis assistentes pessoais de pessoas que têm diversidade funcional/intelectual com idades entre os 23 e os 40 anos; quatro treinadores/professores de educação física com idades compreendidas entre os 46 e os 71 anos; e uma mãe com 51 anos de idade.

No que se refere à análise documental realizada foi possível perceber que os clubes do norte podem apresentar menos modalidades o que condiciona a escolha da modalidade a ser praticada pelas pessoas com diversidade funcional/intelectual, já que, dos clubes pesquisados, o que detinha mais opções de escolha era o SCP, um clube que se localiza no centro do país. Também foi possível verificar que os clubes promovem a prática desportiva entre os jovens com diversidade funcional/intelectual desde os escalões mais jovens. Estes clubes, por vezes também fazem parcerias com associações direcionadas para formar equipas de pessoas com diversidade funcional/intelectual.

Deste modo, os clubes apoiam as práticas desportivas de diversas formas, seja valorizando os atletas através de congratulações, não só pelas suas vitórias, mas também pelo seu esforço, trabalho e dedicação. Seja através da melhoria das

condições de treino, nomeadamente no que se refere a material e tempo de treino, o que promove o desenvolvimento positivo da sua autoestima, da sua autoimagem e da sua autoconfiança, promove a sua inclusão e integração na sociedade e motiva-os a continuarem a praticar a atividade desportiva. Também os próprios treinadores realçam o desenvolvimento e as conquistas realizadas pelos seus atletas com diversidade funcional/intelectual e os progressos que estes fizeram, não só a nível motor como na prática da própria modalidade: “antes não sabiam pegar numa raquete e agora já trazem umas medalhas”.

Contudo, também foi analisada uma notícia audiovisual que denuncia a situação reversa, na medida em que demonstra que estes atletas não praticariam desporto se não fosse o clube. Isto revela a necessidade de as autarquias promoverem a prática desportiva, sensibilizando a população para todos os seus benefícios, tal como fez a câmara municipal de Santo Tirso (análise documental).

Quanto aos resultados obtidos através dos questionários realizados aos atletas, foi possível perceber que todos os atletas que participaram neste estudo realizaram ou realizam a sua prática desportiva na localidade do Porto e iniciaram a sua modalidade entre os 4 e os 10 anos de idade. Desta forma, podemos concluir que por norma as pessoas com diversidade funcional iniciam a prática desportiva com a mesma idade que as pessoas sem diversidade funcional/intelectual. No que se concerne à escolha da modalidade desportiva, todos os atletas sem diversidade funcional/intelectual afirmaram escolher a sua prática desportiva, ao invés dos restantes atletas com diversidade funcional/intelectual cuja percentagem de 20% afirmou não escolher a modalidade. Acerca do porquê da escolha da modalidade verificou-se existir uma resposta em comum entre os atletas, que foi terem escolhido a modalidade por gostarem da mesma. Contudo, enquanto que os atletas com diversidade funcional/intelectual também referenciaram a escolha da modalidade tendo em conta os benefícios para a saúde e para a sua doença, os atletas sem diversidade funcional/intelectual apenas afirmaram que a escolha também havia surgido pelos pais praticarem a modalidade ou gostarem da mesma.

Nas questões mais direcionadas ao clube, apenas 20% dos atletas com diversidade funcional/intelectual afirmaram que não haviam estado associados a um clube anteriormente. Já no caso dos atletas sem diversidade funcional/intelectual todos os

inquiridos afirmaram que já haviam ter praticado a modalidade sem estarem agregados a um clube desportivo. Assim, podemos verificar que a grande maioria dos atletas com diversidade funcional/intelectual inicia a sua prática desportiva já fazendo parte de um clube desportivo, o que não acontece com os restantes atletas sem diversidade funcional/intelectual. Todos os atletas inquiridos referiram que se sentiam apoiados pelo clube na superação das necessidades e barreiras que estes encontram no seu dia a dia e na sua prática desportiva. Para tal, as situações ou os momentos em que descrevem sentir este apoio, são por vezes distintos. Enquanto que os atletas sem diversidade funcional/intelectual afirmam sentir este apoio quando necessitam de ajuda, na escola ou no treino, ou até mesmo quando estão tristes e sentem saudades (estes jovens estão na sua maioria deslocados do seu contexto de origem), no caso dos atletas com diversidade funcional/intelectual estes são mais específicos quanto a esse apoio. Afirmam senti-lo em tudo, na autoconfiança, na autonomia, no apoio físico e psicológico e nas dores que sentem.

Relativamente ao apoio fornecido pelo clube nas decisões dos atletas a nível pessoal, profissional e social, não existem muitas discrepâncias entre os dois grupos de inquiridos. No caso dos atletas com diversidade funcional/intelectual estes referiram que o apoio é dado independentemente de não alcançarem os objetivos iniciais estabelecidos pelos atletas e treinadores, que este apoio acontece também nas provas desportivas, na tomada de decisão sobre determinadas cirurgias médicas e nos estudos. Os atletas sem diversidade funcional/intelectual apenas mencionaram este apoio na ajuda da escolha do curso académico e em conselhos que, eventualmente sejam pedidos. Todos os atletas referiram sentir-se reconhecidos e valorizados pelo contributo que davam ao clube e ao contributo que davam à sua modalidade desportiva.

No entanto, quando questionados acerca das barreiras que encontravam na prática do desporto no dia a dia, denota-se as diferenças existentes entre os dois grupos de inquiridos. Os atletas com diversidade funcional/intelectual descreveram como barreiras, as dores físicas e a impossibilidade de desportistas com específica diversidade funcional/intelectual ainda não poderem participar em competições, como os jogos olímpicos. A mesma realidade não se verifica nos atletas sem diversidade funcional/intelectual. Estes, mencionam como barreiras, a pressão de

terem de ser cada vez melhores, o residirem longe de casa (família) e dos amigos, a excessiva concorrência de qualidade e o facto de determinadas modalidades desportivas ainda não serem suficientemente reconhecidas em Portugal.

No campo familiar, quando questionados sobre se a prática desportiva influenciava a relação com a família, e se também influenciava a dinâmica da sua família (no convívio familiar e no dia a dia), as percentagens de ambos os grupos de atletas foram iguais, havendo quem afirmasse que sim e havendo também quem referisse que não havia influência. Contudo, quando foi clarificado pelos atletas em que momentos a influência era visível, para aqueles que responderam afirmativamente, obtiveram-se respostas distintas. No que se concerne aos atletas sem diversidade funcional/intelectual, estes referiram que influenciava no facto de não poderem estar com os pais todos os dias e por vezes, estes terem de se deslocar ao Porto para os visitar. Já no caso dos atletas com diversidade funcional/intelectual, estes mencionaram a disponibilidade dos pais para os poder levar e ir buscar aos treinos e um maior convívio quando a família vai apoiar o atleta nas suas provas.

Por conseguinte, quando questionados sobre se a prática desportiva influenciava a relação com os amigos, as percentagens ficaram divididas entre os atletas com e sem diversidade funcional/intelectual. Em ambos os grupos dois atletas afirmaram que não e três afirmaram que sim. Ainda assim, nas respostas afirmativas é importante destacar como sentem esta influência. Os atletas com diversidade funcional/intelectual destacam o reconhecimento e a valorização do esforço por parte dos amigos e a ajuda dos amigos na autoestima e na diminuição do stress, enquanto que os atletas sem diversidade funcional/intelectual referem o facto de estarem com os amigos com pouca frequência devido à distância física e terem apenas como meio de manter a amizade o uso do telemóvel com estes e o convívio nas férias. Por último, no que se concerne à privação de momentos de lazer em prol da prática desportiva todos os atletas afirmaram que isso já havia influenciado e que influencia.

No que se concerne aos profissionais inquiridos (assistes pessoais e treinadores/professores de educação física), estes referem que o desporto adaptado é uma mais valia para o melhoramento pessoal e social dos jovens com diversidade funcional. Quando questionados de que forma é que o desporto e o desporto

adaptado têm influência no desenvolvimento motor dos jovens atletas, os profissionais disseram que o desporto é fundamental para o desenvolvimento motor e emocional dos jovens atletas porque permite que estes tenham uma maior coordenação, destreza, alegria, autoestima, saúde física e mental e uma maior inclusão no meio envolvente. A partir da questão, de que forma é que o desporto e o desporto adaptado influencia o desenvolvimento intelectual dos atletas com diversidade funcional, também aqui as respostas dos diferentes inquiridos foram relativamente similares, e de uma forma geral demonstraram e apresentaram os mesmos argumentos para justificar a resposta, maioritariamente positiva. Assim, segundo os diferentes profissionais o desporto e o desporto adaptado proporcionam nos atletas um desenvolvimento intelectual ao nível da melhoria nas relações interpessoais, na forma como os atletas pensam e agem nas suas tarefas desportivas e na forma como procuram superar as suas dificuldades.

Relativamente aos benefícios trazidos pelo desporto e pelo desporto adaptado junto dos atletas com diversidade funcional, podemos concluir, através das diferentes respostas, que o desporto permite aos atletas serem mais persistentes naquilo que pretendem alcançar, que se sintam bem consigo mesmos e na relação que estabelecem com os outros, bem como em possibilitar uma melhoria ao nível da felicidade e das relações sociais que estabelecem com os outros.

Quanto à questão direccionada para a influência que o desporto e o desporto adaptado têm no desenvolvimento e na integração social dos atletas com diversidade funcional, os inquiridos mencionaram o desenvolvimento pessoal, social e interpessoal dos atletas. Tanto os assistentes pessoais como os treinadores/professores de educação física afirmaram que o desporto influencia o desenvolvimento e a integração social o que conduz à melhoria das relações sociais e por conseguinte, à aceitação e inclusão no meio social. Possibilitou, segundo os inquiridos, que os jovens com diversidade funcional se tornassem mais sociáveis, e acima de tudo, que se tornassem mais abertos e disponíveis para estabelecer relações com as outras pessoas, o que desencadeou o aumento da sua autoconfiança e autoestima. Em ambos os questionários denota-se que o desporto e o desporto adaptado provocam nos atletas com diversidade funcional, uma autonomia e independência na forma como gerem as suas emoções, como se relacionam com as

outras pessoas, como se desafiam a superar as suas limitações e como ultrapassam as adversidades.

Tal como já foi referido anteriormente, e através do testemunho de uma mãe que referiu que apesar do seu filho não estar diretamente ligado ao desporto adaptado, ela considera, tal como os profissionais, que o desporto é uma ponte que influencia o desenvolvimento motor dos jovens com e sem diversidade funcional. Neste caso, e segundo a mãe, o filho não pratica uma modalidade desportiva, no entanto vê o desporto como uma mais valia para o filho, uma vez que é o desporto e o facto de ser adepto de um clube, que permite que ele saia de casa para fazer caminhadas para ir ver os jogos, mas também para ele ir para outros locais. E, tal como foi referido pelos profissionais nos dois questionários, o desporto permite um desenvolvimento motor, ao nível do desenvolvimento muscular, maior destreza, a própria independência motora e por conseguinte, a melhoria na autoestima dos jovens, tal como acontece, segundo a mãe, com o seu filho que o impulsiona a atingir novas realidades.

Ao nível da influencia do desporto e do desporto adaptado no desenvolvimento intelectual dos jovens, a partir da análise da inquirida, e comparando com os questionários dos profissionais, o desporto provocou no seu filho diversas melhorias que lhe permitiram ter uma vida mais facilitada, e foi uma forma de alcançar novas estratégias e estabelecer elo emocional com as outras pessoas. Como está patente nos questionários dos profissionais, supracitados e interpretados anteriormente, o desporto provoca o encontro de estratégias mentais de superação dos desafios, permitindo encontrar novos caminhos para a sua vida, como o filho desta inquirida, que devido a influência do desporto e da relação que ele criou nesse meio, permitiu que começasse a utilizar o computador e a internet como um veículo de realização pessoal e interação com os outros.

A mãe quando questionada com a importância do desporto ou do desporto adaptado no desenvolvimento emocional, e tal como referem os diferentes profissionais, ela afirmou que o seu filho conseguiu estabelecer e encontrar estados de humor que se não fosse o desporto nunca iria encontrar. Tal como os profissionais referem que o desporto, ao nível emocional, leva a que os atletas se sentiam bem humorados e alegres, e com isso a sua autoestima seja diferente e assim sejam mais sociáveis, tal como acontece com o filho da inquirida.



No que se refere, a influência do desporto e do desporto adaptado no desenvolvimento e na integração social, e partindo das respostas dadas pela mãe, o desporto levou a que o filho saísse de casa, tornando-se uma pessoa mais aberta e que facilmente estabelece relação com outras pessoas, bem como incentivar a sua participação. Tal como as respostas dos diferentes profissionais, o desporto e o desporto adaptado permite que haja uma maior interação.

Em suma, esta pesquisa revelou-se pertinente e essencial para que profissionais, desportistas e familiares compreendam que o desporto e o desporto adaptado têm uma influência diferente na integração social dos jovens com e sem diversidade funcional/intelectual, apesar de vários aspetos serem comuns e semelhantes entre todos. O objetivo inicial deste trabalho foi realizar um estudo comparativo que demonstrasse as perspetivas das pessoas com e sem diversidade funcional/intelectual acerca do papel que o desporto regular e o desporto adaptado têm nas suas vidas, isto é, perceber de que forma é que o desporto é importante e se transformou num veículo de integração social. Para o efeito, optou-se por recorrer a atletas do desporto regular e do desporto adaptado, a treinadores, a ex-atletas, a familiares dos atletas, a equipas técnicas e a assistentes pessoais, mobilizando a análise documental de notícias escritas e audiovisuais, entrevistas, questionários, através do método misto e de uma análise de conteúdo.

Posto isto, é possível concluir que os objetivos mencionados no início deste estudo foram conseguidos e verificados. No entanto, acreditamos que seriam necessários mais estudos a partir deste, nomeadamente para perceber mais pormenorizadamente os apoios que estes clubes oferecem aos atletas; compreender qual a influência que o desporto tem no desenvolvimento motor, intelectual, social e emocional nos adeptos com diversidade funcional; comparar os métodos que os treinadores utilizam com atletas com diversidade funcional e os atletas sem diversidade funcional; perceber a relevância que os mass media dão ao desporto adaptado em Portugal; comparar como é realizada a seleção dos atletas com e sem diversidade funcional para entrarem no clube; comparar as oportunidades desportivas e laborais entre os atletas com e sem funcionais; entender o papel da família na prática desportiva dos atletas com e sem diversidade funcional; comparar as expectativas e possibilidades de futuro entre os atletas com e sem diversidade

funcional; compreender quais as iniciativas das autarquias para a promoção da prática desportiva entre as pessoas com e sem diversidade funcional; perceber quais as iniciativas das autarquias para a promoção da inclusão e integração social das pessoas com diversidade funcional.

**Palavras-chave:** Diversidade funcional/Intelectual; Desporto; Integração Social; Desporto Adaptado.

### ***Referências bibliográficas***

Cabacinho, I. (2015). O Contributo do Desporto Federado para o Desenvolvimento de Competências Sócio-emocionais em Jovens dos 10 aos 13 Anos. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Freire, M. (2010). A inclusão através do desporto adaptado: o caso português do basquetebol em cadeira de rodas. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física: Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Martins, P. (2014). Desenvolvimento Pessoal e Social em Desporto: Relações entre Responsabilidade Pessoal e Social, Orientação Motivacional e Atitudes Face ao Desporto (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.).

Monteiro, J. & Martins, A. (2012). O contributo do desporto adaptado para a integração social da pessoa com deficiência motora. Escola Superior de Altos Estudos: Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Moreira, S., (2006) As Actividades Lúdico-Desportivas nas Práticas de Lazer em Crianças do 1º ciclo. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal).

Palmeira, A., & Lima, À. (2011). As boas práticas de inserção social no e pelo desporto. Em Estudo sobre os Atletas Paralímpicos. Porto, Portugal.

Ricardo, R. (2017). Desporto, Adolescentes e Outros Significativos Um estudo em escolas do 3o Ciclo do Ensino Básico do Norte do País. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal).

# **Assessoria na primeira infância: desafios e importância na inclusão escolar de crianças com risco no desenvolvimento**

**Fernanda Momberger** - Universidade Feevale, Brasil

**Marilene de Fatima Pacheco dos Santos** - APAE NH, Brasil

A infância, atualmente, é entendida como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por importantes aquisições físicas, cognitivas, emocionais e sociais. No Brasil, no tocante do cuidado a essa fase da vida humana, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 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, assistência social e 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 a constituição delas nos aspectos orgânico e emocional, bem como em seu contexto familiar e social, garantindo, também, a inclusão de crianças com deficiência.

Nessa lógica, a partir dos estudos da primeira infância, surgem como recursos terapêuticos e de inclusão voltada a 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 anos aos 6 anos, a Psicopedagogia Inicial (PI). Os fatores de risco para o desenvolvimento infantil se relacionam tanto com condições biológicas e emocionais, quanto ambientais e sociais. Ou seja, prejuízos em alguma dessas áreas podem acarretar possíveis atrasos que comprometem a saúde e a qualidade de vida da criança. Nesse sentido, no ano de 2016, foi implementado, no Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, 2016) que estabelece diretrizes para a execução de políticas públicas de atenção, entendendo que nessa etapa da vida existem janelas de oportunidade para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional.

As janelas de oportunidade são conhecidas por períodos em que a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acontecem com maior facilidade e 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, Labronici, Maftum & Mazza, 2012, p. 273). Sendo assim, EP e PI podem contribuir, enquanto instrumento de investimento na primeira infância, como suporte à inclusão das pequenas crianças na educação infantil, atuando em assessoria juntamente com o professor e a família.

Dado que a assessoria em intervenção precoce se apresenta como um recurso recente no Brasil, o presente artigo tem por objetivo, através de uma revisão da literatura, apresentar o trabalho da assessoria enquanto ferramenta de inclusão de pequenas crianças na educação infantil e na inserção no ensino fundamental. Será abordada a importância da assessoria em intervenção em tempo junto à escola, à família e ao ensinante, ampliando o trabalho com a equipe interdisciplinar, através de interlocuções que venham elucidar as questões que os preocupam, humanizando a escola de educação infantil (Mariotto, 2009). A assessoria, enquanto intervenção participante, entrelaça-se 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 pequenas crianças e às suas famílias (Prandini, 2011).

A assessoria em intervenção precoce se caracteriza pela articulação interdisciplinar, propõe acolher e instrumentalizar o ensinante para atuar, junto ao pequeno sujeito, em processo de constituição subjetiva e cognoscitiva no ambiente escolar. 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 envolva apenas a criança, mas todo o entorno em que 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 da educação.

Sendo a educação infantil fundamental para o desenvolvimento da pequena criança e de responsabilidade da escola, de professores, da família e da comunidade que a

cercam, devemos considerar as diversas maneiras de ensinagem e aprendizagem que potencializam o desenvolvimento das habilidades da criança em sua singularidade, as quais mudam constantemente.

Na escola, é o professor o primeiro a identificar que a criança está com alguma dificuldade no seu desenvolvimento. Essa dificuldade se caracteriza como um fenômeno extremamente complexo, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Assim, é fundamental que o ensinante seja convocado a refletir sobre sua ação, para que propicie a oferta de estímulos adequados ao desenvolvimento da criança. Posto isso, é importante que haja mudanças no aspecto metodológico, criando espaços que propiciem reflexões críticas e dialógicas sobre a função do ensinante, do processo de ensinagem e aprendizagem e, ainda, sobre o lugar que essa pequena criança ocupa na instituição e na família. A assessoria, nesse contexto, oferece à instituição de educação infantil o trabalho possível de atuação, por meio de ações junto à criança e aos demais que a acompanham.

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 essa pequena criança. As orientações, por parte do assessor, aos profissionais que a acompanham, têm como objetivo capacitá-los na identificação dos sinais de risco psíquico e as possíveis defasagens cognoscitivas, que podem estar atrapalhando esse desenvolvimento.

Sob o viés 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 a ordem neurológica e genética e o segundo, aos 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 pequena 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, Almeida & Legnani, 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, ocorre desde o início da vida e necessita de um Outro que 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 a seguir 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.

Posto isso, inicialmente, o trabalho acontece na relação mãe-bebê e, posteriormente, pai-criança e escola-professor-família, servindo como suporte para a superação de dificuldades no desenvolvimento. Uma vez que a relação mãe-bebê é entendida pela psicanálise como estruturante e integradora do sujeito, falhas nessa relação podem sugerir problemas na estruturação psíquica do bebê que refletirão, inclusive, nas aquisições instrumentais. Nesse sentido, o lúdico é compreendido como um recurso para o desenvolvimento infantil, em que a pequena criança é estimulada e convocada a interagir com o outro, oportunizando novas aprendizagens. Em outras palavras, o brincar e as práticas educativas lúdicas e diversas propiciam o processo de socialização e o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança.

À vista disso, a atuação do assessor nas relações entre família, criança, profissionais e a educação infantil, remete à função simbólica de um terceiro, visto que esse 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. 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.

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, de senso de aventura e descoberta. Pois, mediante o movimento e a troca de saberes, é dado lugar à autonomia e à autoria, estimulando e entusiasmando os ensinantes a criarem estratégias diversas, de forma a potencializar a concepção que perpassa pelo desejo de ensinar e de aprender, aquilo que produz sentido.

Portanto, a assessoria, a partir da Estimulação Precoce e Psicopedagogia Inicial, demonstra-se sensível na avaliação de pequenas crianças, sujeitos em constituição, identificando possíveis riscos para o seu 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 integral 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 às deficiências, 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 dela, 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 pequena 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 dessa interlocução entre os profissionais e a família. O lúdico e o brincar são ferramentas constituintes da infância, elas oportunizam que a pequena 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 pequena criança.

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.

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

### **Referências bibliográficas**

Alexandre, A. M. 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>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Senado.

Ferrari, A. G., Fernandes, P. P., Silva, M. R. & Scapinello, M. (2017). A experiência com a Metodologia IRDI em creches: pré-venir um sujeito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 20(1), 17-33. <https://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2017v20n1p17.2>



- 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*, 19(3), 414-435. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p414-435>
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. 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 nº 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 nº 13.257 de 8 de março de 2016. (2016). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília.
- Mariotto, R. M. M. (2009). Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta.
- 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>
- Prandini, R. C. 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*. (4a ed). (pp. 67-73). Petrópolis: Vozes.
- Rosa, D. J. (2019). O Educador e a Assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo. Curitiba: Appris.

# A Prestação Social de Inclusão como Concretização dos Direitos Sociais dos Cidadãos Portadores de Deficiência

Mário Simões Barata - Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), Politécnico de Leiria.

## ***I. Introdução***

O "paper" ora apresentado pretende analisar a prestação social de inclusão instituída pelo Decreto-Lei nº 126-A/2017, de 6 de Outubro, como concretização dos direitos sociais da pessoa portadora de deficiência consagrados no nº2 do Artigo 71º da Constituição da República Portuguesa (CRP). Para tanto, pretendemos considerar os seguintes aspetos dos direitos fundamentais: o sistema do direito constitucional positivo; as funções dos direitos fundamentais; o regime dos direitos económicos, sociais e culturais. De seguida, analisamos o Artigo 71º da CRP e o modo como o Estado/legislador concretiza o nº 2 do preceito. Por fim, tecemos algumas considerações relativamente ao decreto-lei que concretiza o direito fundamental e cria a prestação social de inclusão bem como o financiamento alocada à mesma.

## ***II. Direitos Fundamentais (positivação constitucional e funções)***

Os direitos sociais são no nosso ordenamento jurídico direitos fundamentais que se encontram no Título I da lei fundamental. Em matéria de direitos fundamentais, a Constituição consagra dois tipos de classificações. A primeira refere-se aos direitos, liberdades e garantias e abarca os direitos, liberdades e garantias pessoais, os direitos, liberdades e garantias de participação política e os direitos liberdades e garantias dos trabalhadores, ao passo que a segunda se reporta aos direitos económicos, sociais e culturais e abrange os direitos e deveres económicos, os direitos e deveres sociais bem como os direitos e deveres culturais.

Os direitos fundamentais desempenham uma pluralidade de funções. Assim, a doutrina (Canotilho, 2003, 407) alude a quatro funções: de defesa e de liberdade; de prestação social; de proteção de terceiros; de não discriminação. A primeira função

associada aos direitos fundamentais aponta para uma função de defesa ou de liberdade. Nesse sentido, os direitos fundamentais visam defender a pessoa humana e a sua dignidade perante os poderes do Estado. A segunda função convoca a ideia do direito a prestações. Assim, os direitos fundamentais apontam para o direito do particular a obter algo através do Estado, designadamente em matéria de saúde, educação e segurança social. A terceira função alude à ideia de proteção perante terceiros. Aqui, estamos perante o facto de que muitos direitos fundamentais impõem um dever ao Estado de proteger os particulares contra terceiros. Por exemplo, a inviolabilidade do domicílio, o direito à proteção de dados informáticos e o direito a associação impõem um dever ao Estado de adotar as medidas destinadas a proteger o exercício de direitos fundamentais. Por última, a quarta função refere-se à não discriminação e exige que o Estado trate os seus cidadãos como cidadãos fundamentalmente iguais.

### ***III. Os direitos e deveres sociais e o regime dos direitos económicos sociais e culturais***

A Constituição da República Portuguesa consagra vários tipos de direitos e deveres sociais. Nesse sentido, encontramos: segurança social e solidariedade (artigo 63º); saúde (artigo 64º); habitação e urbanismo (artigo 65º); ambiente e qualidade de vida (artigo 66º); família (artigo 67º) paternidade e maternidade (artigo 68º); infância (artigo 69º), juventude (artigo 70º), cidadãos portadores de deficiência (artigo 71º); terceira idade (artigo 72º).

Os direitos fundamentais são direitos subjetivos públicos, na medida em "são direitos que os cidadãos podem invocar contra o estado, quer exigindo uma certa atuação quer impondo limites ao exercício dos seus poderes" (Santos Justo, 2012, 55).

Partindo desta definição, os direitos sociais são precisamente aqueles direitos subjetivos públicos que exigem uma ação do Estado. Esta ideia encontra-se ainda na análise da dimensão subjetiva e objetiva dos direitos sociais. Em concreto, Gomes Canotilho defende, a propósito da dimensão subjetiva, que os "os direitos sociais são compreendidos como autênticos direitos subjetivos inerentes ao espaço existencial do cidadão, independente da sua justiciabilidade e exequibilidade imediatas" (2003, 476). O autor defende que os direitos sociais tem a mesma dignidade de que os direitos liberdade e garantais e nem o Estado nem terceiros poderão agredir as

posições jurídicas que estão protegidas nestes direitos. Para além desta, a dimensão objetiva traduz-se em imposições legiferantes e o fornecimento de prestações. A primeira forma de ação aponta para a obrigação do legislador em atuar positivamente. Tal significa que o Estado tem o dever de legislar no sentido de criar as condições materiais e institucionais para a efetivação desses direitos. Em segundo lugar, o Estado tem o dever de fornecer prestações aos cidadãos, de modo a concretizar os direitos sociais e cumprir ou executar as imposições constitucionais (Canotilho, 2003, 476).

#### **IV. O Artigo 71º da CRP**

A Constituição da República Portuguesa de 1976 encerra uma disposição específica relativamente aos cidadãos portadores de deficiência. A norma constitucional encontra-se no Capítulo II referente aos direitos e deveres sociais do Título III que consagra os direitos económicos sociais e culturais. Em concreto, a norma estabelece o seguinte:

##### **Artigo 71º**

(Cidadãos portadores de deficiência)

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

#### **V. Anotação**

A redação da norma constitucional não é a original, na medida em que a atual redação resulta da alteração operada pela Lei constitucional nº1/89 que acrescentou o nº 3 ao preceito. Posteriormente, a Lei Constitucional nº 1 /97 alterou a epígrafe do artigo e

a redação dos três números que disciplinam esta matéria. Em concreto, a quarta revisão constitucional modificou a epígrafe do preceito. Assim, em 1997 a Lei Constitucional nº 1/97 abandonou a designação de "deficientes" e substituiu-a pela expressão "cidadãos portadores de deficiência", de modo a sublinhar um direito de igualdade e um duplo direito positivo face ao Estado (Canotilho & Moreira, 2007, 879 e 880). Esta alteração não se limitou à epígrafe, na medida em que a redação dos três números do Artigo 71º foram alterados de modo a reflectir esta nova compreensão da pessoa humana que sustenta que "a deficiência não é uma característica essencial ou definitiva da pessoa humana na singularidade do seu devir" e que "os deficientes não existem como categoria una e totalizante, por oposição aos cidadãos normais" (Araújo, 2001, 114 e ss).

O sentido fundamental deste preceito, de acordo com Gomes Canotilho e Vital Moreira, "é o reconhecimento e proteção do direito dos cidadãos portadores de deficiência a gozarem dos mesmos direitos dos restantes e estarem sujeitos aos mesmos deveres. Trata-se, pois, antes de tudo, de um direito de igualdade" (2007, 879). Por outras palavras, os cidadãos portadores de deficiência têm o direito a não serem vítimas de uma capacidade diminuída nem privados de qualquer direito ou ver os seus direitos restringidos por causa de serem portadores de uma deficiência. Contudo o nº 2 do Artigo 71º da CRP também abarca um duplo direito positivo face ao Estado, na medida em que o cidadão portador de deficiência tem o direito ao tratamento e a reabilitação da sua deficiência e um direito à proteção do Estado para a "efetiva realização dos seus direitos".

Assim, o direito dos cidadãos portadores de deficiência comporta duas dimensões. Por um lado, existe uma dimensão negativa. Os cidadãos portadores de deficiência não podem ser privados ou isentos de deveres. Por outro lado, o direito comporta uma dimensão positiva, na medida em que os cidadãos têm o direito de exigir ao Estado a realização das condições "que permitam tanto o tratamento da deficiência como o efetivo exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres dos cidadãos em geral" (Canotilho & Moreira, 2007, 880). E é precisamente esta dimensão positiva que permite classificar este direito como direito social.

Por fim, o nº 3 do Artigo 71º da CRP foi acrescentado à Constituição aquando da segunda revisão constitucional em 1989 e reflete "a importância do movimento

associativo e do princípio da participação na defesa e resolução dos problemas dos deficientes" (Canotilho & Moreira, 2007, 881-882).

## ***VI. A prestação social de inclusão como concretização dos direitos sociais dos cidadãos portadores de deficiência***

Através do Decreto-lei nº 126-A/2017, de 6 de Outubro, o Estado/legislador concretizou o seu dever de adotar medidas legislativas ao criar o regime jurídico da prestação social de inclusão (PSI). Este regime visa concretizar o direito social do cidadão portador de deficiência, na medida em que o Estado paga uma prestação em dinheiro mensalmente a portadores de deficiência com grau de incapacidade igual ou superior a 60% à data da apresentação do requerimento, devidamente instruído, com vista a promover a sua autonomia e inclusão social. A propósito desta ação Gomes Canotilho e Vital Moreira escrevem que "a obrigação pública de realização de uma política nacional de prevenção e de tratamento, de reabilitação e de integração, de respeito e solidariedade a favor dos cidadãos portadores de deficiência insinua claramente que o problema da deficiência não se reconduz apenas a um problema médico (...) mas também a um problema social de inclusão (...) que requer soluções concretas, pluralmente diversificadas e transversais (...), consoante as deficiências ou incapacidades de que são portadores" (2007, 881).

## ***VII. O regime jurídico da prestação social de inclusão***

A prestação social de inclusão visa "compensar os encargos acrescidos no domínio da deficiência com vista a promover a autonomia e a inclusão social da pessoa com deficiência" e foi instituída pelo Decreto-Lei nº 126-A/2017. O acto legislativo que pretende concretizar os diversos segmentos do nº 2 do Artigo 71º da Constituição está dividido em seis capítulos que disciplinam o seguinte: o objecto, natureza e âmbito da prestação; condições de atribuição; determinação do montante da prestação; duração da prestação; acumulação da prestação; processamento e administração; alterações legislativas; disposições complementares, finais e transitórias.

## ***VIII. Análise financeira***

A prestação social de inclusão é contituida por três componentes: base; complemento e majoração. A componente base visa compensar encargos não específicos da pessoa com deficiência. A componente complemento pretende ir ao encontro das situações de falta ou de insuficiência económica e pretende reforçar a solidariedade. Finalmente, a componente relativamente à majoração visa compensar os encargos específicos da pessoa com deficiência.

Apesar do acto legislativo datar de Outubro de 2017, o Estado não financiou todas as componentes desde o inicio. A primeira componente a entrar em vigor foi a componente base. De seguida entrou em vigor a componente complemento. Finalmene, a terceira e última componente relativamente à majoração entrou em vigor em 2019.

Atualmente, o valor da componente base está fixado em 273,39 euros e o valor máximo da componente referente ao complemento é de 438,22 euros. A prestação social de inclusão é atribuída a mais de 100 000 beneficiários. O Estado tem alocado, ao longo dos últimos anos, recursos significativos à prestação social de inclusão. Assim, no ano da sua criação o Estado gastou 12,3 milhões de euros com a prestação. Esse montante subiu para 264,5 milhões em 2018 e para 338,2 milhões em 2019. A previsão de execução no Orçamento de Estado para 2020 situa-se em 402,2 milhões de euros.

A análise dos dados referente à execução orçamental permite concluir que o Estado está a concretizar o nº 2 do Artigo 71º da CRP no que diz respeito à integração e efectivação dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, o aumento dos recursos alocados aos direitos sociais dependerá sempre das condições económico-financeiras do Estado ou da modernização económica. Assim, a crise sócio-económica e financeira conexas com a COVID-19 poderá abrandar, no futuro próximo, a transferência de maiores recursos financeiros para esta prestação social em concreto.

## **VII. Conclusão**

Em suma, a criação da prestação social de inclusão através do Decreto-Lei nº 126-A/2017 deve ser vista como uma concretização dos direitos sociais dos cidadãos portadores de deficiência consagrados no nº 2 do Artigo 71º da Constituição da República Portuguesa. Ao longo dos últimos anos, o Estado tem transferido recursos

significativos para esta prestação, de modo a promover a autonomia e a inclusão social deste círculo de pessoas. Contudo, a crise económica e financeira associada à pandemia poderão colocar em causa a capacidade do Estado para aprofundar a inclusão nos próximos anos.

Palavras-chave: direitos fundamentais; direitos sociais; cidadãos portadores de deficiência; prestação social de inclusão

### ***Referências bibliográficas***

Araújo, António de (2001). *Cidadãos portadores de deficiência - o seu lugar na Constituição*. Coimbra, Coimbra Editora.

Canotilho, J. J. Gomes (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra, Almedina.

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

Departamento das Presenças, (2019). *Guia Prático: Prestação Social para a Inclusão (componente base e complemento)*. Lisboa, Instituto da Segurança Social, IP.

Justo, A. Santos (2012). *Introdução ao Estudo do Direito*. Coimbra, Almedina.

Miranda, Jorge & Medeiros, Rui (2005). *Constituição da República Anotada e Comentada, Tomo I*. Coimbra, Coimbra Editora.



# “Os cidadãos querem ser informados”: estudo de caso sobre o papel do Design no acesso e uso de Dados Abertos do Governo

**Juliana Morais** – Universidade do Minho, Portugal. pg37972@alunos.uminho.pt

**Alison Burrows** – Universidade do Minho, Portugal.

alison.burrows@arquitetura.uminho.pt

**Paula Trigueiros** – Universidade do Minho, Portugal.

paula.trigueiros@arquitetura.uminho.pt

## ***Introdução***

Os órgãos públicos estão entre os maiores criadores e coletores de dados em muitos domínios diferentes (K. Janssen, 2011). Na última década, de acordo com o relatório do Open Data Barometer (World Wide Web Foundation, 2018), governos em todo o mundo estão, aos poucos, disponibilizando seus dados não pessoais e não confidenciais em plataformas online para facilitar o acesso público a essas informações. Eles são motivados principalmente por valores como maior transparência do governo, inovação, colaboração e participação dos cidadãos (Gascó-Hernández et al., 2018). Esse fenómeno é possível devido aos Dados Abertos do Governo (DAG), que segundo Jurisch et al. (2015) são os dados publicados, produzidos ou comissionados por um governo, disponibilizados gratuitamente para uso, reutilização e redistribuição por qualquer pessoa. Podemos citar como exemplo desta abertura o portal do European Data Portal e o Portal de Dados Abertos da Administração Pública Portuguesa.

Um dos objetivos centrais dos dados abertos é permitir que os cidadãos participem no processo de governança (Alatta, 2019), possibilitando gerar modelos de interação governo-cidadão, vistos como tendo vantagens sobre o papel tradicional de o governo fornecer serviços (Yildiz, 2007). Os DAG podem ajudar os cidadãos a monitorizar os gastos públicos, fiscalizar as ações dos órgãos institucionais, verificar informações fornecidas pelos media, mapear problemas e possíveis negócios, além de facilitar o esclarecimento de questões sociais complexas. É o caso da iniciativa

promovida recentemente pela Casa do Brasil de Lisboa. Esta ONG lançou o projeto Migra Myths, que faz uso dos dados do governo português para dissipar preconceitos sobre a imigração no território lusitano. O material analisado expõe que os imigrantes representam apenas 5% da população atual do país, segundo dados fornecidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEFSTAT – *Portal de Estatística*, 2019), contrariando a impressão popular de que Portugal está a ser “invadido” por estrangeiros (Henriques, 2020). Ou seja, os dados, quando fornecidos de forma acessível, podem ajudar a esclarecer factos e a construir novas percepções baseadas na realidade e não em hipóteses ou em “fake news”, tornando-se uma fonte de conhecimento importante para uma sociedade mais esclarecida e consciente de seus direitos e deveres.

Entretanto, algumas pesquisas (Dawes et al., 2016; Safarov et al., 2017; Susha et al., 2015) mostram que o desenvolvimento de plataformas e repositórios para aceder a esse conjunto de informações não são tão inclusivos quanto se propõem. Apesar da ênfase política no envolvimento dito “do cidadão”, os verdadeiros usuários de DAG geralmente não são “cidadãos” no sentido comum desse termo; são analistas de dados tecnologicamente qualificados, ou desenvolvedores de aplicativos que podem usar dados nos formatos técnicos em que se apresentam (Dawes et al., 2016). Para Susha et al. (2015), o uso de dados abertos exige conhecimentos estatísticos avançados e competências técnicas avançadas, limitando o seu uso a determinados grupos, gerando uma tensão entre o fornecimento de conjuntos de dados abrangentes e a satisfação das necessidades dos usuários com níveis variados de conhecimento e competências técnicas. Além de exigir que os cidadãos possuam competências específicas, muitas vezes os dados ofertados não são aqueles que parecem relevantes ou importantes para a maioria das pessoas - um fenómeno que Snow (2019) denomina “barreira de relevância”. Várias barreiras já foram identificadas na literatura (Cranefield et al., 2014; Gascó-Hernández et al., 2018; M. Janssen et al., 2012; Martin, 2014; Safarov et al., 2017; Snow, 2019) a fim de compreender melhor os motivos que dificultam tanto o fornecimento, quanto o acesso e a utilização dessas informações pelo público em geral.

A colaboração entre a sociedade civil e o governo é crucial para fazer com que os dados abertos funcionem para as pessoas (World Wide Web Foundation, 2018). Mas,

de acordo com Janssen, Charalabidis, e Zuiderwijk (2012) - ainda nos primórdios das pesquisas com DAG, sobre a importância de estudar o usuário como elemento fundamental para o sucesso dos dados abertos - a visão do usuário é largamente negligenciada pela literatura. Safarov et al. (2017) dizem que se sabe muito pouco sobre quais os cidadãos que usam DAG, mas o mais importante é que não se sabe o tipo de utilização em que estariam interessados. Isto é confirmado mais recentemente por Purwanto et al. (2020) que dizem quase não haver investigação sobre o envolvimento do cidadão com o DAG. Com isso podemos perceber que este campo ainda está pouco explorado. Nessa questão, abordagens inclusivas e participativas do Design podem acrescentar perspectivas relevantes sobre a temática, trazendo o usuário para o centro do processo de análise e de criação, de forma que a sua contribuição no processo seja, de facto, construtiva para a promoção e uso dos dados abertos.

Cada decisão de Design tem o potencial de incluir ou excluir pessoas. O Design Participativo é uma força de mudança na criação e gerenciamento de ambientes para as pessoas (Sanoff 2011). Simonsen e Robertson (2013) dizem que o Design Participativo dá prioridade à ação humana e aos direitos das pessoas de participarem na formação dos mundos em que atuam, ou seja, é importante que a atuação do cidadão seja de facto participativa e não apenas passiva no processo de construção (Arnstein, 1969). Um dos valores que orientaram estrategicamente o Projeto Participativo é a importância de fazer com que o conhecimento tácito dos participantes entre em jogo no processo de criação do Design (Bjögvinsson, Ehn, e Hillgren 2012). Este conceito baseia-se no facto de que os membros da comunidade são especialistas nas suas situações particulares e podem ajudar a encontrar possíveis soluções. Ehn (Ehn, 2008) recomenda que o processo de co-criação deve soar familiar ao participante, transcendendo os limites da formalização, para que suas competências sejam aproveitadas da melhor forma possível. Num sentido geral, o objetivo da participação do cidadão é envolvê-lo na solução de problemas, o que acrescenta legitimidade a uma decisão e a percepção de que ela foi justa, aberta e democrática (Sanoff 2011). Nesse sentido os métodos de Design Participativo serão adequados para dar voz e incluir grupos distintos de usuários, que não estão a ser ouvidos pelos órgãos governamentais.

O pensamento estratégico, não apenas administrativo, mas sustentável em termos de “crescimento inteligente”, defendido pela agenda económica e social da União Europeia (2011/833/UE, 2011) reforça a preocupação da divulgação de dados e informações governamentais pelos signatários, de uma forma ampla e preocupada com o desenvolvimento social, suportado por estatísticas e diversas questões sobre o desenvolvimento básico relativo à saúde, ambiente, criminalidade, dados económicos, entre outros. No entanto, tornar dados acessíveis não pode ser apenas entendido pela pura divulgação de informações em rede pública, não levando em consideração a sua formatação digital ou relevância para sociedade. É fundamental estudar de que forma se pode quebrar com as práticas correntes de “empilhamento de dados”, mas antes torná-los mais compreensíveis e intuitivos, ao alance da diversidade de grupos de usuários que uma plataforma de dados poderá ter; pois usuários diferentes pertencem a comunidades diferentes, usam tecnologias diferentes e têm objetivos diferentes quando se trata de usar dados (Susha et al., 2015). A inclusão está, pois no centro dos temas que queremos abordar e é também a principal motivação do projeto de investigação que apresentaremos nesta conferência, contando contribuir e beneficiar da sua discussão.

### ***Contexto da pesquisa***

A pesquisa está a ser realizada com duas instituições públicas do município de Guimarães, no norte de Portugal: a Divisão de Sistemas Inteligentes e de Informação (DSII) da Câmara e o Laboratório da Paisagem. A DSII faz parte do Departamento de Administração Geral da Câmara e tem a função de dinamizar a adoção de tecnologias e processos inovadores no âmbito da gestão inteligente do território e da relação com os cidadãos. Já o Laboratório é uma associação privada sem fins lucrativos, resultante da parceria entre a Câmara de Guimarães e duas Universidades nortenhas, que se dedica ao desenvolvimento de projetos no âmbito da sustentabilidade ambiental. Devido à sua origem com fortes referências académicas, a instituição funciona como um instrumento de suporte científico para ações que devem ser tomadas nas decisões políticas do concelho. Esse posicionamento técnico da entidade confere aos dados coletados por eles um caráter diferenciado em relação a outros órgãos governamentais, pois os dados colhidos já seguem um padrão para a coleta, armazenamento e gestão, amenizando algumas das barreiras, recorrentes em instituições públicas para o fornecimento dos dados

abertos do governo ao público (Conradie & Choenni, 2014; Cranefield et al., 2014; Martin, 2014; Ruijer & Huff, 2016). Esse facto facilita o foco e direcionamento da pesquisa para entender quem são os potenciais usuários e que tipo de dados estarão interessados em utilizar. Para além da vocação científica, eles também possuem um lado social e de interação com a sociedade civil, o que lhes confere um caráter de laboratório vivo que tem como missão promover o conhecimento e a inovação, a investigação e a divulgação científica, contribuindo para uma ação integrada e participada das políticas ambientais (*Missão e Visão*, 2014).

Este estudo focará apenas num dos projetos em que ambas as instituições intervêm, mais precisamente numa plataforma de dados abertos contendo alguns indicadores ambientais de Guimarães. Os dados que serão ofertados na plataforma serão coletados em tempo real por sensores instalados em pontos estratégicos do município, sendo assim possível mensurar alguns parâmetros em tempo real e saber como está a qualidade ambiental da região.

## **Método**

O objetivo geral da pesquisa é estudar o papel do Design na promoção do acesso aos dados abertos do governo para criação de significados úteis para a sociedade. Este trabalho visa estudar, através de abordagens de Design Participativo e em parceria com o poder público, modos de envolver o cidadão na co-criação de valor e significado para os DAG, levando em conta seus interesses, capacidades, a fim de criar uma base de referência para promoção e uso desse material. O estudo foca num conjunto específico de dados, uma vez que os dados públicos têm uma grande variedade de características que podem resultar em diferentes benefícios e barreiras (Janssen, Charalabidis, e Zuiderwijk, 2012). Essa abordagem contextual e direcional do estudo é reiterada pelo relatório do Open Data Charter (Davies, 2018) que recomenda fornecer pequenos conjuntos de dados, ao invés de liberá-los em grande quantidade, objetivando gerar benefícios tangíveis para os cidadãos.

Além de identificar a necessidade de investigar a visão do cidadão em relação aos DAG, com a revisão de literatura também foi possível perceber que muitas vezes as instituições públicas não estão aptas para fornecer o material de forma estruturada, devido a questões organizacionais internas. Logo, percebemos a importância de

compreender em primeiro lugar, em que condições se encontram a instituição que irá fornecer os dados para posteriormente investigar a relevância que determinado conjunto de dados poderá ter para os cidadãos. Com base nessa premissa, a investigação será composta por três fases (Figura 1).

Figura 1 - Diagrama das fases da pesquisa



Na primeira etapa, em curso e descrita neste artigo, visando entender contexto e os objetivos das entidades fornecedoras dos dados, foram realizadas pesquisas em documentos oficiais para ajudar a estruturar as entrevistas com representantes do projeto. Os entrevistados foram divididos em dois grupos: o primeiro é composto por membros do corpo diretivo e o segundo é formado pelos técnicos responsáveis pelo projeto. Em seguida, com a informação recolhida, pretendemos fazer um mapeamento do Ecosistema, que é uma ferramenta que auxilia a capturar todas as funções-chave que influenciam o usuário, a organização e o ambiente de serviço, com base na troca de valor que gerarão entre si (Giordano et al., 2018). Esse mapeamento ajudará a perceber as nuances dos serviços e entender os objetivos pretendidos pela instituição. Isto é muito importante para alinhar as expectativas, tanto do poder público quanto dos cidadãos, sobre o projeto, na etapa da realização da dinâmica participativa com a comunidade. A terceira fase da pesquisa irá ser guiada pelos princípios de Design inclusivo, procurando assim uma representação de perspectivas equitativas para contribuir para soluções apropriadas e desejáveis para um leque variado de pessoas.

### **Resultados esperados**

A pesquisa está no final da fase 1. As entrevistas estão sendo realizadas com amostragem em “bola de neve” e até ao momento da submissão do resumo, foram realizadas cinco das seis entrevistas previstas (ver Tabela 1). Os participantes incluem membros das duas instituições e integrantes do corpo técnico e diretivo. O

material coletado está a ser analisado no sentido de ajudar-nos a perceber as ações que as instituições já realizam, além de oportunidades de intervenção de design para o aprimoramento dos serviços que serão prestados. Este processo corresponde à fase 2 do projeto.

Um ponto importante, resultante das entrevistas todos os entrevistados de ambas instituições, nos informaram que não foram feitas pesquisas sobre/com os usuários, mas reconhecem que seria relevante. Além disso, os dados que serão fornecidos foram todos definidos internamente, pelo grupo técnico que compõem o projeto, sem levar em conta outros pontos de vista.

Esse facto é interessante, pois assim como na literatura os utilizadores ainda são pouco investigados, e com isso podemos perceber oportunidades de intervenção direcionada a essa questão.

Tabela 1 – Nomenclatura dos participantes, função, instituição a que pertence e situação para a pesquisa.

| Participantes | Função         | Instituição             | Situação            |
|---------------|----------------|-------------------------|---------------------|
| D1            | Corpo diretivo | Laboratório da Paisagem | Entrevistado        |
| D2            | Corpo diretivo | Laboratório da Paisagem | Entrevistado        |
| D3            | Corpo diretivo | DSII                    | Entrevistado        |
| T1            | Técnico        | Laboratório da Paisagem | Entrevistado        |
| T2            | Técnico        | DSII                    | Entrevistado        |
| T3            | Técnico        | DSII                    | Entrevista agendada |

Segundo D1, os cidadãos querem ser informados - mas de nada adianta se a informação fornecida não é compreendida; então, é importante encontrar a melhor forma de traduzir esse material para que seja relevante para comunidade. É evidente que para uma instituição o que importa é a conformidade e adequação dos valores

numéricos aos padrões de qualidade; já para a população é importante que esses valores numéricos sejam apropriados e compreensíveis. Tal como nos disse D1:

“No caso do projeto da qualidade da água, efetivamente nós temos uma ideia daquilo que nós achamos que pode ser importante para as pessoas terem acesso em termo de informação, mas nós não fizemos nenhuma análise do ponto de vista das pessoas no sentido de perceber se elas a querem ter e que tipo de informação que elas querem ter.” D1, 2020.

Quanto à promoção da participação, D2 falou sobre a realização de oficinas participativas que foram realizadas com os cidadãos para mapear as situações de vulnerabilidades em relação ao meio ambiente e possíveis soluções para os problemas relatados.

Para D2, a participação com os cidadãos acontece de forma inclusiva, pois o Laboratório da Paisagem disponibiliza vários canais de comunicação e atuação para os diversos grupos que compõem a sociedade local, como estudantes, comerciantes, empresários, cientistas e outros. Esse contacto que a instituição possui com o público poderá facilitar o recrutamento de integrantes para a etapa posterior de Design Participativo desta investigação.

D3 comentou que já é possível ver a importância de usar os dados na tomada de decisão do Município, entretanto percebe o alto custo desse investimento para a Câmara e que ainda não tem previsão para o ROI (Retorno sobre o Investimento). Ele comenta o exemplo da Av. Dom João IV, na qual foi instalado um sensor, e através dele foi possível descobrir qual era o sentido da via em que passavam mais carros, curiosamente, os dados levantados eram diferentes da percepção que os técnicos tinham o que deixa evidente a importância de se basear em dados reais e não em hipóteses.

Mesmo tratando-se de instituições ativas e conscientes do seu papel e da importância do envolvimento e participação dos cidadãos, observamos a falta dessa mesma participação, de facto, na conceção de plataformas, mesmo quando se destinam expressamente àquele mesmo objetivo.



A grande abertura e disponibilidade dos técnicos e decisores, demonstradas no modo como colaboraram com esta fase do trabalho e o interesse genuíno que todos os participantes atribuíram à promoção de medidas que promovam o envolvimento dos cidadãos a quem respeitam os dados e informação, permite-nos antever uma grande oportunidade para a este trabalho de investigação em Design.

Estamos cientes das limitações deste estudo e da atividade que se propõe na última fase deste trabalho – mas acreditamos no efeito propagador que pode ter quanto ao papel do Design no acesso e uso de Dados Abertos do Governo.

**Palavras-chave:** Dados Abertos do Governo (DAG); Design Participativo; Inclusão.

### ***Referências bibliográficas***

2011/833/UE: Decisão da Comissão, de 12 de Dezembro de 2011 , relativa à reutilização de documentos da Comissão, Pub. L. No. 32011D0833, 330 OJ L (2011). <http://data.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj/eng>

Alatta, J. (2019). User Perception of the U.S. Open Government Data Success Factors. 197.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.  
<https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

Cranefield, J., Robertson, O., & Oliver, G. (2014). Value in the mash: Exploring the benefits, barriers and enablers of open data apps. *Tel Aviv*, 15.

Davies, T. (2018). *Open up field guides Methodology*. Open Data Charter.  
[https://drive.google.com/file/d/1itEjUOzSdn35K0o7VLoxrYzKHEwASYKV/view?usp=embed\\_facebook](https://drive.google.com/file/d/1itEjUOzSdn35K0o7VLoxrYzKHEwASYKV/view?usp=embed_facebook)

Dawes, S. S., Vidasova, L., & Parkhimovich, O. (2016). Planning and designing open government data programs: An ecosystem approach. *Government Information Quarterly*, 33(1), 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2016.01.003>

Ehn, P. (2008). *Participation in Design Things*. 92–101.  
<https://doi.org/10.1145/1795234.1795248>

- Gascó-Hernández, M., Martin, E. G., Reggi, L., Pyo, S., & Luna-Reyes, L. F. (2018). Promoting the use of open government data: Cases of training and engagement. *Government Information Quarterly*, 35(2), 233–242. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2018.01.003>
- Giordano, F., Morelli, N., Götzén, A. D., & Hunziker, J. (2018). The stakeholder map: A conversation tool for designing people-led public services. 16.
- Henriques, J. G. (2020). *Casa do Brasil lança projecto para combater estereótipos sobre imigrantes*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2020/08/19/sociedade/noticia/casa-brasil-lanca-projecto-combater-estereotipos-imigrantes-1928517>
- Janssen, K. (2011). The influence of the PSI directive on open government data: An overview of recent developments. *Government Information Quarterly*, 28(4), 446–456. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2011.01.004>
- Janssen, M., Charalabidis, Y., & Zuiderwijk, A. (2012). Benefits, Adoption Barriers and Myths of Open Data and Open Government. *Information Systems Management*, 29(4), 258–268. <https://doi.org/10.1080/10580530.2012.716740>
- Jurisch, M. C., Kautz, M., Wolf, P., & Krcmar, H. (2015). An International Survey of the Factors Influencing the Intention to Use Open Government. *2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2188–2198. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2015.262>
- Martin, C. (2014). Barriers to the Open Government Data Agenda: Taking a Multi-Level Perspective: Barriers to the Open Government Data Agenda. *Policy & Internet*, 6(3), 217–240. <https://doi.org/10.1002/1944-2866.POI367>
- Missão e Visão. (2014). Laboratório da Paisagem. <https://www.labpaisagem.pt/missao/>
- Open Data Barometer Leaders Edition: From Promise to Progress. (2018). World Wide Web Foundation.

- Purwanto, A., Zuiderwijk, A., & Janssen, M. (2020). Citizen engagement with open government data: Lessons learned from Indonesia's presidential election. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 14(1), 1–30. <https://doi.org/10.1108/TG-06-2019-0051>
- Safarov, I., Meijer, A., & Grimmelikhuijsen, S. (2017). Utilization of open government data: A systematic literature review of types, conditions, effects and users. *Information Polity*, 22, 1–24. <https://doi.org/10.3233/IP-160012>
- SEFSTAT – Portal de Estatística. (2019). <https://sefstat.sef.pt/forms/evolucao.aspx>
- Snow, T. (2019). *You can lead a person to data, but you can't make them use it*. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/blog/you-can-lead-person-data-you-cant-make-them-use-it/>
- Susha, I., Grönlund, Å., & Janssen, M. (2015). Organizational measures to stimulate user engagement with open data. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 9(2), 181–206. <https://doi.org/10.1108/TG-05-2014-0016>
- Yildiz, M. (2007). E-government research: Reviewing the literature, limitations, and ways forward. *Government Information Quarterly*, 24(3), 646–665. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2007.01.002>

# **Inclusão digital de pessoas idosas: análise do apoio social e das estratégias de seleção, otimização e compensação (SOC)**

**Elizangela Halisnki Cardoso** - Universidade Feevale. Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

**Fernanda Silva de Souza Rodrigues**- Universidade Feevale. Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

**Geraldine Alves dos Santos**- Universidade Feevale. Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

**Jacinta Sidegum Renner**- Universidade Feevale. Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

**Andrea Varisco Dani**  
**Caroline Fagundes**- Universidade Feevale. Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial. Desta forma, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), liderará a década do envelhecimento saudável 2020-2030. Neste sentido, haverá um esforço mundial para alcançar vidas mais longas, bem como saudáveis (Organização das Nações Unidas, 2019).

O aumento da população idosa segue em franco crescimento, bem como o desenvolvimento de novas tecnologias. Numa sociedade cada vez mais dominada pela tecnologia, o conhecimento da informática tornou-se fundamental em qualquer fase da vida. Isso permite ao idoso estar mais conectado em uma rede eletrônica, colocando-o em contato com familiares e amigos, bem como num ambiente de troca de informações. Este contexto contribui para o idoso ter um maior aprendizado, oferecendo a oportunidade de descoberta das próprias potencialidades. Tais atividades potencializam as expectativas de um futuro com melhor qualidade de vida, notadamente pelo sentimento de inclusão na sociedade (Franco & Souza, 2015).

Neste contexto, para amenizar as perdas, as modificações espontâneas e as limitações, Baltes e Baltes (1990) destacaram o desenvolvimento das estratégias de

seleção, de otimização e de compensação (SOC), como uma ferramenta que contribui para o manejo e melhor adaptação às mudanças psicológicas, sociais e biológicas decorrentes do processo de envelhecimento. Assim, o objetivo deste estudo foi a análise da relação do apoio familiar e das estratégias de promoção para o envelhecimento bem-sucedido em pessoas idosas que participam regularmente de atividades de inclusão digital.

O presente estudo possui um delineamento quantitativo, descritivo e transversal. A pesquisa foi realizada no Município de Novo Hamburgo/RS em parceria com a Diretoria de Inclusão Digital da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS. Esta pesquisa faz parte do “Estudo dos parâmetros de cognição, resiliência, estresse psicossocial, auto eficácia, qualidade de vida, dor, risco de quedas e marcadores bioquímicos da resposta ao estresse fisiológico durante o envelhecimento bem-sucedido”.

O Município de Novo Hamburgo possui uma população estimada em 2017 de 249.508 pessoas, uma área da unidade territorial de 223,821 km<sup>2</sup> e uma densidade demográfica de 1.067,55 habitantes por km<sup>2</sup>. A população residente total de idosos acima dos 60 anos no município é de 26.455 idosos. Na faixa de 60 a 69 anos é de 15.182 pessoas, sendo 6.745 homens e 8437 mulheres. A população na faixa etária acima de 70 anos é de 11.273 pessoas, sendo 4.022 homens e 7.251 mulheres (IBGE, 2013).

A população deste estudo foi de idosos que participam dos cursos de informática da Diretoria de Inclusão Digital da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Os cursos dos quais os alunos fazem parte são: informática básica (introdução ao mundo dos computadores, ensinando como usar mouse teclado e acessar a internet); informática intermediária (utilização de serviços de internet, como mapas, vídeos, redes sociais, pesquisas, rastreamento de encomendas, etc); e smartphones e tablets android (curso mais procurado hoje, no qual se aprende a utilizar esses dispositivos móveis, gerenciando contatos, instalando e utilizando aplicativos comuns como whatsapp, facebook, etc). Alguns dos alunos presentes já participaram do mesmo ou de algum outro curso da mesma diretoria nos anos anteriores. Entretanto, a maioria do grupo é constituída por alunos que participam pela primeira vez da iniciativa. Os cursos de informática são fornecidos desde 2011, quando eram lecionados esporadicamente

em telecentros do município. Desde 2014, porém, foram montadas turmas regulares no Telecentro Albano Hartz (Espaço Cultural Albano Hartz), no centro da cidade. Atualmente, são 9 turmas ocorrendo concomitantemente, com cada turma tendo aula uma vez por semana. Os grupos ocorrem no período de dois meses, havendo quatro períodos: de março a abril; maio a junho; agosto a setembro e outubro a novembro. O objetivo principal desse grupo de alunos é apropriar-se das ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), gerando (re)inclusão social e permitindo independência na comunicação num sentido amplo: buscar informações novas por meio pesquisas na internet, bate-papo por redes sociais ou ligações telefônicas, aproximação de amigos e parentes.

A amostra deste estudo foi de 115 pessoas idosas, com idade acima de 60 anos, de ambos os sexos que participam regularmente das atividades de inclusão digital do Município de Novo Hamburgo/RS. Os instrumentos utilizados foram um questionário com dados sociodemográficos e o Inventário SOC (Seleção, Otimização, Compensação) que explica o conceito de envelhecimento bem-sucedido, desenvolvido por Baltes, Baltes, Freund e Lang (1999) publicado no livro *The measure of selection, optimization and compensation by self-report*. Na sua versão original contém 48 itens, porém neste estudo será utilizada a versão reduzida que foi descrita por Baltes et al. (1999) como mais favorável. Esta versão consta de 12 itens que avaliam o uso das estratégias SOC pelos idosos. A versão brasileira deste instrumento foi realizada por Almeida, Stobäus e Resende (2013). Cada item consiste de duas afirmativas, uma descrevendo o comportamento refletindo o SOC e outra oferecendo uma opção razoável, porém não relativa ao SOC. O participante deverá decidir qual das duas alternativas caracteriza o seu comportamento.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Feevale com o parecer de no. 3.096.990. Em conformidade com a Resolução no.466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A análise dos dados foi realizada através do Programa SPSS v. 25.0. Foram realizadas análises descritivas das variáveis apoio familiar e estratégias de promoção do envelhecimento bem-sucedido. Assim como análise de correlação através do teste de Pearson com nível de significância  $\leq 0,05$ .

A amostra estudada de 115 pessoas idosas teve uma idade média de 68,82 anos (dp. 5,32), sendo a idade mínima de 60 anos e a máxima de 84 anos. Na tabela 1 pode-se observar que a maior parte da amostra se encontra na faixa dos 60 a 69 anos e pertence ao sexo feminino.

Tabela 1. Análise descritiva das variáveis faixa etária e sexo

|              |                   |                   | Sexo      |          |        |
|--------------|-------------------|-------------------|-----------|----------|--------|
|              |                   |                   | Masculino | Feminino | Total  |
| Faixa etária | 60 a 69 anos      | Contagem          | 9         | 59       | 68     |
|              |                   | % em Faixa etária | 13,2%     | 86,8%    | 100,0% |
|              | 70 a 79 anos      | Contagem          | 7         | 35       | 42     |
|              |                   | % em Faixa etária | 16,7%     | 83,3%    | 100,0% |
|              | 80 a 89 anos      | Contagem          | 1         | 4        | 5      |
|              |                   | % em Faixa etária | 20,0%     | 80,0%    | 100,0% |
| Total        | Contagem          |                   | 17        | 98       | 115    |
|              | % em Faixa etária |                   | 14,8%     | 85,2%    | 100,0% |

Na tabela 2 apresentamos os resultados da variável anos de estudo, demonstrando que a maior porcentagem da amostra tem de 5 a 8 anos.

Tabela 2. Análise descritiva da variável anos de estudo

|  | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
|--|------------|-------------|--------------------|-------------------------|

|        |                |     |       |      |       |
|--------|----------------|-----|-------|------|-------|
| Válido | 1 a 4 anos     | 22  | 19,1  | 19,1 | 19,1  |
|        | 5 a 8 anos     | 51  | 44,3  | 44,3 | 63,5  |
|        | 9 anos ou mais | 42  | 36,5  | 36,5 | 100,0 |
| Total  |                | 115 | 100,0 |      |       |

Na tabela 3 apresentamos as questões sobre o apoio e a opinião dos familiares. Podemos observar que a maior média nas respostas da amostra é de solicitar apoio a alguém da família quando está doente (0,72), seguido de pedir opinião da família antes de tomar decisões importantes (0,68), pedir apoio a alguém da família quando surgem dificuldades imprevistas (0,66), pedir apoio a alguém da família quando tem problemas financeiros (0,35), e por fim pedir apoio e opinião a alguém da família em coisas do cotidiano (0,26; 0,25).

Tabela 3. Análise descritiva da variável apoio da família

| Variável  |     | Frequência | Porcentagem |
|---|-----|------------|-------------|
| Pede apoio a alguém da família quando está doente                     | Não | 25         | 28,1        |
|   | Sim | 63         | 71,9        |
| Pede apoio a alguém da família quando tem problemas financeiros       | Não | 58         | 65,2        |
|   | Sim | 30         | 34,8        |
| Pede apoio a alguém da família quando surgem dificuldades imprevistas | Não | 30         | 34,1        |
|   | Sim | 57         | 65,9        |
| Pede apoio a alguém da família no cotidiano                           | Não | 66         | 74,2        |
|   | Sim | 22         | 25,8        |



|   |     |    |      |
|---|-----|----|------|
| Pede opinião da família antes de tomar decisões importantes | Não | 28 | 31,8 |
|   | Sim | 59 | 68,2 |
| Pede opinião da família em coisas do cotidiano              | Não | 66 | 75,0 |
|   | Sim | 21 | 25,0 |

Em relação às estratégias de promoção para o envelhecimento bem-sucedido percebe-se que a média de estratégias SOC foi de 7,31 respostas (dp. 2,07), sendo o mínimo de 2 estratégias e o máximo de 12 estratégias. A seleção baseada em perdas foi a mais utilizada (2,17; dp. 0,79), seguida da seleção eletiva (1,92; dp. 0,75), otimização (1,68; dp. 0,81) e compensação (1,63; dp. 0,92).

Na análise de correlação realizada através do teste de Pearson identificou-se correlação negativa entre a variável apoio familiar e a estratégia de promoção de envelhecimento bem-sucedido de seleção baseada em perdas ( $r = -0,277$ ;  $p = 0,022$ ). A variável de estratégias para a promoção do envelhecimento bem-sucedido mostrou correlação positiva com a escolaridade ( $r = 0,186$ ;  $p = 0,048$ ). A estratégia Seleção baseada em perdas demonstrou correlação negativa com a ação de pedir opinião da família antes de tomar decisões importantes ( $r = -0,302$ ;  $p = 0,013$ ), assim como correlação positiva com a variável anos de estudo ( $r = 0,230$ ;  $p = 0,028$ ). Portanto, pode-se compreender que quanto mais as pessoas da amostra utilizam as estratégias de seleção, otimização e compensação para a promoção do envelhecimento bem-sucedido maior é seu grau de escolaridade e conseqüentemente de anos de estudo. Assim como o uso da estratégia de seleção baseada em perdas demonstra menor necessidade de apoio dos familiares.

Conforme dados obtidos na amostra, a faixa etária predominante foi de 60 a 69 anos, sendo este público composto por maioria de mulheres idosas. Desta forma, verifica-se uma desigualdade de gêneros na expectativa de vida, existindo uma proporção maior de mulheres do que de homens nesse grupo populacional.

Também ficou evidenciado que não existem participantes sem escolaridade, apesar da maioria possuir baixo grau de estudo. Este fato, possivelmente, decorre da

escolaridade mínima obrigatória da época ser baixa e a entrada no mercado de trabalho iniciar precocemente. Segundo Mastroeni, Erzinger, Mastroeni, Silva e Marucci (2007) este fato se justifica, na medida em que no contexto social do século passado não conduzia à escolarização do sexo feminino.

Os resultados trazem questões associadas ao apoio e a opinião dos familiares, bem como o quanto isto pode ter um impacto negativo, sobretudo pelo fato destes indivíduos poderem se sentir incapazes de conseguir realizar suas próprias atividades. Desta forma, constata-se que os idosos realizam a maioria de suas atividades sem precisar do auxílio ou da opinião de seus familiares. Por outro lado, existe como coloca Uchõa (2003) uma visão deficitária do envelhecimento que é consequência de uma sociedade que valoriza a produção, o rendimento, a juventude e a beleza. A autora, ainda, alerta para a marginalização que uma definição tão negativa da velhice impõe aos idosos. Mas nosso grupo por ter autonomia e apresentar um envelhecimento bem-sucedido apresenta um cenário diferenciado.

Outro aspecto negativo para os idosos é a percepção de ter que aceitar a sua atual condição de vida, na qual precisam de apoio de seus familiares para a tomada de algumas decisões. Isto demonstra que existe uma família que os auxiliam. Entretanto, o mais importante é que o idoso apenas procure esse auxílio quando realmente precisar, demonstrando autonomia. Essa capacidade de adaptação continuará para sempre durante a velhice. Para Freire, Resende e Rabelo (2012) as pessoas precisam se ajustar, enfrentar e tirar vantagens das mudanças nas oportunidades e das dificuldades características de cada estágio da vida.

Desta maneira, o envelhecimento pode ser entendido como um processo dinâmico e progressivo, sendo caracterizado tanto por alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas, quanto por modificações psicológicas. Neste contexto, os grupos, de um modo geral, corroboram com novos comportamentos saudáveis, incentivando a autonomia das pessoas idosas, melhorando a autoestima, promovendo uma melhor qualidade de vida. E, ainda, proporcionando a inserção social dos indivíduos, bem como contribuindo para a construção de espaços de convívio e reflexão diante das necessidades de seus pares (Valer, Bierhals, Aires & Paskulin, 2015).

Portanto, as redes sociais para as pessoas idosas desempenham um papel primordial, uma vez que proporcionam o bem-estar psicológico, ajudando-os a superar possíveis infortúnios. Como se sabe, os idosos estão sujeitos a um maior risco de perdas sociais importantes, tais como a morte do companheiro(a), amigos e pares, bem como a diversos aborrecimentos, problemas de saúde, mudanças geográficas e limitações funcionais (Rodrigues, Tavares, Dias, Pegorari, Marchiori & Tavares, 2017).

Recentemente, Paúl (2017) realizou um estudo sobre o envelhecimento ativo e redes de suporte social, onde abordou o papel das redes sociais e do suporte percebido na qualidade de vida de idosos autônomos que residem na comunidade. Através da evidência empírica e da investigação em Portugal foram discutidas características das redes sociais, dos familiares e dos amigos. Com este estudo, a autora concluiu que as redes sociais podem estar associadas a maior qualidade de vida do idoso, bem como a extrema importância da construção de uma rede social e do suporte social ao longo do ciclo de vida. Em suma, as redes sociais são consideradas um fator determinante da qualidade de vida das pessoas idosas, notadamente por lhes permitir lidar com ambientes estressantes ou experiências de vida difíceis.

Conclui-se que a inclusão digital proporcionou ao idoso um novo olhar, bem como novas conquistas. Salienta-se, como se sabe, que devido ao avanço da idade desses indivíduos, eles acabam tendo perdas e ganhos com o passar dos anos. Envelhecer significa sofrer alterações espontâneas ao longo da sua vida.

O estudo apontou as redes sociais como um grande aliado na reinserção dos idosos na sociedade, pois possibilita a busca e a troca de constantes informações e conhecimentos. Com isto, fortalece relacionamentos interpessoais, minimizando os desgastes dos fatores biológicos, exercitando, ainda, a memória e o raciocínio. Consequentemente, os idosos que têm esta oportunidade de incentivo a estas práticas passam a se sentir mais autoconfiantes, independentes e úteis, o que os legitima como cidadãos plenos.

Constatou-se que a ambiência integradora dos cursos foi essencial para descobrir o potencial de cada integrante, bem como os seus desejos, sonhos e desafios. Desta forma, foram constituindo palco para grandes acontecimentos, sobretudo para o

afastamento da solidão. Os idosos obtiveram novas aquisições, novas habilidades para o enfrentamento dos desafios diários.

Neste sentido, verifica-se que a metodologia de ensino que incentivou a aprendizagem da informática para idosos, na tentativa de erradicar a exclusão digital e social deste segmento da população, alcançou seus objetivos. Desta forma, o ensino da informática para este público constituiu um recurso valioso na manutenção de comportamentos motivadores e positivos, não só diante das Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), mas também diante da vida dos próprios idosos.

**Palavras-chave:** Idoso; Inclusão Digital; Envelhecimento bem-sucedido; Informática.

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, S. T. D., Stobäus, C. D., & Resende, T. D. L. (2013). Adaptação transcultural do Selection, Optimization and Compensation Questionnaire (SOC) para aplicação a idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 16(2), 221-237.
- Baltes, PB & Baltes, MM (1990) Perspectivas psicológicas sobre o envelhecimento bem-sucedido: o modelo de otimização seletiva com compensação. In: Baltes, PB, & Baltes, MM (Orgs.), *Envelhecimento bem-sucedido: perspectivas das ciências comportamentais* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P., Baltes, M., Freund, A. & Lang, F. (1999). *The measurement of selection, optimization, and compensation (SOC) by self-report: technical report*. Berlim: Max Plank Institut for human development.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- Franco, J. A., & Souza, D. A. D. (2015). *Inclusão digital para pessoas de terceira idade: a importância do acesso à informação*. Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, 12.
- Freire, S. A., Resende, M. C., & Rabelo, D. F. (2012). Enfrentando mudanças no envelhecimento: o modelo de seleção, otimização e compensação. *Perspectivas em Psicologia*, 16(1), p. 190-211

- IBGE. *Cidades@ Novo Hamburgo*. 2013. Disponível em:  
<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/novo-hamburgo.html>>.  
Acesso em: 18 set. 2020.
- Mastroeni, M. F., Erzinger, G. S., Mastroeni, S. S. D. B. S., Silva, N. N. D., & Marucci, M. D. F. N. (2007). Perfil demográfico de idosos da cidade de Joinville, Santa Catarina: estudo de base domiciliar. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 10, 190-201.
- Organização Mundial de Saúde (2019). *Número de pessoas idosas com necessidade de cuidados prolongados triplicará nas Américas até 2050*. Disponível em:  
<[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6036:numero-de-pessoas-idosas-com-necessidade-de-cuidados-prolongados-triplicara-ate-2050-alerta-opas&Itemid=820](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6036:numero-de-pessoas-idosas-com-necessidade-de-cuidados-prolongados-triplicara-ate-2050-alerta-opas&Itemid=820)>. Acesso em: 18 set. 2020.
- Paúl, C. (2017). Envelhecimento activo e redes de suporte social. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15.
- Rodrigues, L. R., Tavares, D. S., Dias, F. A., Pegorari, M. S., Marchiori, G. F., & Tavares, D. M. D. S. (2017). Quality of life of elderly people of the community and associated factors. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, 3.
- Uchôa, E. (2003). Contribuições da antropologia para uma abordagem das questões relativas à saúde do idoso. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 849-853.
- Valer, D. B., Bierhals, C. C. B. K., Aires, M., & Paskulin, L. M. G. (2015). O significado de envelhecimento saudável para pessoas idosas vinculadas a grupos educativos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro. 18(4), p. 809-819.

# O papel da acessibilidade como ingrediente para a inclusão das pessoas com deficiência visual na culinária

Patrícia Santos – Politécnico de Leiria, Portugal. patriciasantos87@live.com.pt

Carla Freire - CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. carla.freire@ipleiria.pt

## *Enquadramento*

A culinária assume um papel fundamental no quotidiano da sociedade. Por um lado, está na base da cultura de cada país e região. Por outro, a partilha de refeições desempenha um papel central na criação e manutenção de laços afetivos no contexto das sociedades ocidentais (veja-se o exemplo dos almoços de família e dos jantares de amigos ou até românticos). Por fim, e de um ponto de vista mais fisiológico, a alimentação é essencial à satisfação da necessidade básica de comer, havendo um conjunto de atividades da vida diária em torno da satisfação desta necessidade.

Para responder a estas dimensões da culinária, é-nos oferecido um conjunto de elementos, em diversos suportes, centrados nesta temática, designadamente livros de receitas, páginas e blogs da especialidade na internet, lojas de utensílios específicos, programas televisivos, publicações nas redes sociais, enfim, um volume considerável de informação, a qual se centra, fundamentalmente, em suportes visuais (imagens e vídeos), onde se apresenta e demonstra formas diferentes de preparar e apresentar alimentos e utilizar utensílios culinários.

Devido a esta forte componente visual, tão presente nomeadamente nos vídeos de culinária, existe uma grande quantidade de informação, a qual, se não se manifestarem preocupações com a acessibilidade no momento da sua criação, limita as pessoas cegas na sua apreensão

De acordo com Diez-Garcia e Castro (2011), a culinária assume-se como uma vasta área de estudo e intervenção que inclui a seleção de alimentos e a frequência da sua utilização, as técnicas de preparação e produção de sabores, organizadas e orientadas

por regras referentes à aceitabilidade, adequação de pratos a situações de rotina e a momentos especiais e, ainda, às suas utilizações simbólicas.

Por seu lado, a intervenção em reabilitação de pessoas com deficiência visual tem, até hoje, enquadrado as questões da culinária numa área específica designada por atividades da vida diária. Sobre esta temática, Pedroso (2012) identifica que, segundo apontam as pessoas com deficiência visual (cegas e com baixa visão), a intervenção em atividades da vida diária é uma das áreas que merece ser trabalhada, pois tem sido alvo de uma preocupação menos frequente por parte dos técnicos, comparativamente com outras áreas de intervenção, designadamente a educação, a formação profissional e o emprego.

Para a população em geral, as aprendizagens relativas a atividades da vida diária são, não raras vezes, adquiridas de forma informal, nomeadamente através dos meios de comunicação audiovisuais como a televisão e a internet. Contudo, nem sempre estes meios têm em conta as estratégias necessárias para colmatar as dificuldades das pessoas cegas no acesso à informação transmitida, dificuldades essas que decorrem do facto de apresentarem um comprometimento no canal sensorial mais importante na aquisição de informações (Tim et al., 2010). Na tentativa de ultrapassar as dificuldades das pessoas cegas em obter informação que lhes permita atingir um desempenho semelhante aos demais nas diversas áreas de vida (incluindo as atividades da vida diária), há, portanto, que considerar a disponibilização de recursos que transformem as imagens em palavras, para que o conteúdo visual de materiais audiovisuais seja acessível a estas pessoas (Franco & Silva, 2010).

Importa, pois, perceber de que forma a disponibilização de recursos de acessibilidade nos meios audiovisuais influencia a realização e apreciação da culinária por parte de pessoas cegas, de modo a produzir conhecimento numa área tão presente na ordem do dia.

Com o presente artigo pretende-se conhecer as dificuldades sentidas por pessoas com deficiência visual na realização de atividades de culinária; identificar a perceção de pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade à comunicação em vídeos de culinária.

## **Metodologia**

Este estudo exploratório-descritivo enquadra-se num paradigma misto, baseado num inquérito por questionário com questões de resposta fechada e aberta.

Os participantes na pesquisa são pessoas com deficiência visual com mais de 18 anos, que aceitaram participar voluntariamente no estudo. Para tal, a técnica de amostragem por bola de neve foi realizada através da solicitação da participação no estudo a partir de associações de pessoas com deficiência visual, redes sociais e por indicação de outros potenciais participantes.

### ***Resultados esperados***

Através da aplicação do inquérito por questionário, pretende-se conhecer qual a perceção das pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade à comunicação em vídeos de culinária. É importante compreender se a acessibilidade é, ou não, garantida pelos fornecedores dos vídeos de culinária e de que forma esta acessibilidade pode ser melhorada. Neste seguimento, espera-se, também, identificar diversos elementos a considerar de modo a garantir a acessibilidade à comunicação a estes vídeos, nomeadamente pontos a focar, elementos relevantes ou não para descrever, estratégias de divulgação e apresentação destes vídeos, entre outros.

Este artigo apresenta uma parte de uma investigação maior, a qual pretende explorar a influência da disponibilização de recursos de acessibilidade a pessoas com deficiência visual em vídeos de culinária, de modo a compreender se existe uma maior valia na utilização destes recursos. Pretende-se, também, saber se a acessibilidade dos vídeos de culinária influencia a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos que se reflitam na realização nas atividades da vida diária da pessoa com deficiência visual.

Acredita-se que a disponibilização destes recursos de acessibilidade contribui para promover uma alteração ao nível da realização de atividades da vida diária da pessoa com deficiência visual, nomeadamente através da preparação de novas refeições, utilização de novos utensílios e técnicas de culinária, consumo e preparação de novos alimentos, ou, simplesmente, o ganho de maior confiança, autonomia ou motivação na realização destas atividades.



**Palavras-chave:** acessibilidade; audiodescrição; culinária; deficiência visual;

### ***Referências bibliográficas***

- Diez-Garcia, R. W., & Castro, I. R. R. D. (2011). A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, 91-98;
- Franco, E. P. C., & Silva, M. C. C. C. (2010). Audiodescrição: breve passeio histórico. *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 23-42;
- Pedroso, P. (Coord.) (2012). A prestação de serviços e a promoção da vida independente. Lisboa: ACAPO;
- Tim, U. M., Maricato, A., Ferreira, J. C., de Lima, T. L., & de Aráoz, S. M. M. (2010). Deficiência visual. *Ciência & Consciência*, 1.

# Relação do Design com a Participação Cívica Digital para pessoas com diversidades funcionais: Estudo exploratório

Rafael Mathias – Universidade do Minho Portugal. pg36906@alunos.uminho.pt

Paula Trigueiros – Universidade do Minho. paula.trigueiros@arquitetura.uminho.pt

Alison Burrows – Universidade do Minho. alison.burrows@arquitetura.uminho.pt

## **Introdução**

Este projeto tem como foco a exploração do tema *Digital Civics* ou, segundo a nossa tradução, “Participação Cívica Digital”. Optou-se por utilizar este termo para evitar a ambiguidade gerada pela tradução literal de *Digital Civics*, que seria “Civismo Digital”. A Participação Cívica Digital consiste numa área emergente que busca entender como a tecnologia digital ajuda a população no suporte a modelos de “prestação de serviços, organização e capacitação dos cidadãos” (Vlachokyriakos et al., 2016, p. 1096). Traz consigo o aspeto muito importante de projetar para o cidadão e não para o consumidor, além de promover o verdadeiro empoderamento dos cidadãos (Olivier & Wright, 2015). A Participação Cívica Digital traz uma nova configuração de governo e cidadania, mais relacional do que transacional, sendo o pensamento político e a ação co-produzidos e co-proprietários através do diálogo entre experiências diferentes, valores e conhecimento (Olivier & Wright, 2015). Tendo como base o trabalho em conjunto, pode-se criar um cenário participativo no qual possam explorar o valor de um modelo alternativo de prestação de serviços, tendo assim uma alternativa para o posicionamento tradicional do governo com suas prestações de serviços público – onde os cidadãos são consumidores de serviços, o governo local produtores de informações e a tecnologia digital apenas um meio de transmissão de informações (Olivier & Wright, 2015).

Um outro aspeto importante para uma participação cívica digital plena e inclusiva prende-se necessariamente com a promoção da inclusão digital e social, uma vez que “estar incluído na sociedade é condição vital para o desenvolvimento de qualquer

cidadão” (Martini, 2005, p. 22). O mundo digital tem o potencial de facilitar o acesso a informação a todas as pessoas e, em particular, pode mudar favoravelmente o cotidiano das pessoas com diversidade funcional. Por exemplo, uma plataforma digital pode fornecer espaços para que os cidadãos possam desempenhar um papel mais ativo na definição de agendas, tomar decisões sobre a prestação de serviços e sua administração, e desempenhar um papel central na tomada de provisões sustentáveis e resilientes. Sendo devidamente projetadas e acessíveis, essas plataformas têm potencial para abrir novas possibilidades e formas de interação entre as partes interessadas (cidadãos, conselhos locais, ONGs e empresas) sobretudo com base no diálogo e na necessidade dos indivíduos (Vlachokyriakos et al., 2016). Tomemos como exemplo uma app lançada pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (Brasil) em 2011, o 1746. Esta app permite que os utilizadores registem problemas que encontrem na sua freguesia e enviem fotos em tempo real para solicitar a sua reparação (Neno, 2011). Esta app contém as 13 secretarias e órgãos públicos cadastrados (disque sinal; disque luz; teleburaco; disque IPTU; nota carioca; disque transporte; defesa civil; telessaúde; disque dívida ativa; teleordem; disque ordem; disque patrulha; telecomlurb) (Neno, 2011). Essa plataforma facilita a vida dos cidadãos, oferecendo uma opção de fácil acesso para reportar os problemas que encontrem na cidade, mas também para os próprios funcionários de cada setor, agilizando o processo para descobrir onde há problemas que necessitam de solução.

Hoje em dia a opção de utilizar apps é mais fácil de realizar, pois as pessoas estão em qualquer lugar e a todo momento conectados à internet, interagindo entre si e com o mundo através do espaço digital (Arenhardt et al., 2017). Estamos na era das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em que as conexões começaram a libertar-se dos computadores domésticos e de trabalho, passando a ser móveis por meio de máquinas portáteis e de smartphones (Gomes, 2019). E com muita informação acessível apenas online, torna-se ainda mais relevante tornar acessíveis as informações publicadas na internet a todos os cidadãos, independentemente das suas limitações perceptivas, motoras ou cognitivas. As TIC são atualmente essenciais para a qualidade de vida dos cidadãos, pois elas são ferramentas únicas para fornecer um conjunto de possibilidades, que seria muito difícil atingir de outra forma (Gonçalves et al., 2015). O termo acessibilidade é muitas vezes associado a características físicas de objetos ou edifícios, mas quanto às TIC, Cavender & Bigham

(2011) referem-se à criação de interfaces perceptíveis que podem ser facilmente utilizadas por pessoas com características diversas. Segundo Arenhardt et al. (2017), para atingir uma estrutura de acessibilidade, deve-se começar por reconhecer os direitos fundamentais em igualdade de condições, tentando evitar situações de discriminação que possam levar à exclusão. Apesar de nestes últimos anos terem ocorrido avanços na legislação sobre a inclusão de pessoas com deficiência, é fundamental notar que sendo importante, a edição de leis e decretos não é o suficiente para romper as barreiras da inclusão digital (Arenhardt et al., 2017).

Este artigo descreve uma investigação em curso, que pretende contribuir para o empoderamento de pessoas com diversidade funcional através da exploração do conceito de Participação Cívica Digital. Abaixo descreve-se a abordagem tomada à exploração inicial deste tema, com 16 participantes de características diversas e apresenta-se a discussão dos resultados preliminares deste trabalho.

## **Método**

O objetivo desta investigação é promover o empoderamento e participação cívica digital de pessoas com diversidade funcional. Optou-se por uma investigação qualitativa, em que se procurou auscultar uma variedade de perspetivas através de entrevistas semi-estruturadas. Pretendemos focar-nos especificamente em três perfis de pessoas que acreditamos ser pertinentes sobre o assunto: pessoas com diversidades funcionais (PCD), profissionais que trabalhem com PCD (como representantes de associações de PCD e profissionais de saúde) e investigadores da área. A seleção destes três grupos foi influenciada por uma ambição de conectar vários tipos de potenciais utilizadores (pessoas com diversidade funcional, as instituições que as representam e investigadores que trabalham em áreas relevantes) para fomentar a sua colaboração e empoderamento em processos de intervenção ou participação cívica. O recrutamento de participantes foi realizado inicialmente através de amostragem por conveniência, sendo distribuída uma folha de informação sobre o projeto através das nossas redes profissionais e sociais, e posteriormente por bola de neve, à medida que recebemos indicações de outras pessoas que poderiam ter interesse em participar na investigação.

As entrevistas foram feitas através do Skype e gravadas no mesmo, sempre com o consentimento do/a participante. Entre outras vantagens, o próprio programa disponibiliza a gravação no histórico da conversa individual durante 30 dias, possibilitando tanto ao investigador como aos/às participantes fazerem o download da sua entrevista gravada. A entrevista seguiu um modelo semi-estruturado, dividida em três partes. A primeira parte incluiu os dados demográficos e de identificação da pessoa, que serviram para caracterizar a amostra e organizar a anonimização individual dos/as participantes. A segunda parte focava em perceber se os participantes consideram ter uma “participação cívica” e, para tal, começamos por averiguar aspetos como a sua percepção de “pertencimento” relativamente a grupos sociais e de terem uma voz ativa (“sentem-se ouvidos”) perante os membros desse grupo e perante a sociedade. A terceira parte explorava o papel da tecnologia em relação às comunidades mencionadas anteriormente e sua importância para a capacitação de pessoas com diversidade funcional. O tempo previsto de duração de cada entrevista era de 30 a 60 minutos, a ser realizada de forma individual.

As entrevistas foram transcritas pelo investigador, por se tratar de um vídeo as expressões faciais dos/as entrevistados/as enriqueceram o processo de transcrição. O processo de transcrição adotado favoreceu a aproximação e a apropriação dos dados por parte do investigador principal, visto que foi possível observar detalhes verbais e não-verbais de modo repetido e detalhado, estabelecendo significados na interpretação. O registo escrito das transcrições permitiu partilhar e sustentar as inferências elaboradas.

### ***Resultados preliminares***

As entrevistas transcritas foram analisadas através de um diagrama de afinidades. Esta técnica é uma ótima maneira de compreender o utilizador, organizando tematicamente os resultados obtidos através de uma pesquisa qualitativa (Naylor, 2019). O diagrama de afinidades é uma adaptação do método de análise temática, que é uma técnica comumente usada nas ciências sociais para detectar padrões e fazer inferências empíricas a partir de dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006). Os temas tanto podem emergir através do cruzamento dos dados coletados (temas indutivos) ou com base nos objetivos pré-determinados para a pesquisa (temas *a priori*). A vantagem particular do diagrama de afinidades é que o uso de post-its torna

o processo mais visual e facilita a iteração da análise, permitindo ao investigador criar facilmente novos temas e perceber a sua importância relativa através do tamanho do aglomerado de post-its. O diagrama de afinidades é habitualmente feito com o mínimo de suporte tecnológico possível (Harboe et al., 2012), porém nesta pesquisa foi exclusivamente digital através de uma ferramenta de colaboração virtual chamada LucidChart.

Seguindo as etapas estabelecidas para uma análise por diagrama de afinidades, realizaram-se anotações em post-its (virtuais) das informações mais importantes obtidas através da leitura das entrevistas. Após reunir alguma quantidade de dados de várias entrevistas, começou-se a formar grupos de dados/post-its que representassem afinidade entre si. Estes foram sendo analisados iterativamente e separados em subgrupos quando apropriado. No final, nomeou-se cada grupo de acordo com a característica em comum e assim se gerou o nome dos temas. O uso do LucidChart permitiu a participação dos vários elementos da equipa de investigação simultaneamente durante o processo de análise, permitindo a mesma interação ao realizar o processo presencialmente. A Figura 1 representa os temas e subtemas que emergiram a partir deste processo de análise, sendo que apenas o tema “Participação Cívica” e o subtema “Comunidades” foram pré-definidos.



Figura 1 – Temas e subtemas resultantes do diagrama de afinidades

No total, foram entrevistadas 16 pessoas. A Tabela 1 contém uma descrição dos participantes de acordo com os grupos estipulados no início da investigação. Todas as pessoas no grupo com diversidade funcional (PCD) se identificavam como tendo algum tipo de incapacidade, mas de perfil variado, tendo representantes de pessoas com Hemiparalisia cerebral, deficiência física, auditiva, intelectual e baixa visão. Os

participantes mostraram ser ativos e independentes (apenas um era parcialmente independente) e todos tinham atividade profissional, incluindo professores, técnico em turismo, radialista (voluntário).

| Grupos  | Idade dos participantes: |   | Considera ter alguma |   | Nível acadêmico |   |
|---|--------------------------|---|----------------------|---|-----------------|---|
|   | De 20 a 30               |   | Sim                  |   | Básico          |   |
| Pessoas com diversidade funcional<br>(Total: 6) | De 20 a 30               | 1 | Sim                  | 6 | Básico          | 1 |
|   | De 30 a 40               | 3 |                      |   | Técnico         | 1 |
|   | De 40 a 50               | 2 | Não                  | 0 | Superior        | 4 |
|   | De 50 a 60               | 0 |                      |   |                 |   |
| Pesquisadores<br>(Total: 5)                     | De 20 a 30               | 0 | Sim                  | 1 | Básico          | 0 |
|   | De 30 a 40               | 0 |                      |   | Técnico         | 0 |
|   | De 40 a 50               | 3 | Não                  | 4 | Superior        | 5 |
|   | De 50 a 60               | 3 |                      |   |                 |   |
| Profissionais<br>(Total: 5)                     | De 20 a 30               | 2 | Sim                  | 0 | Básico          | 0 |
|   | De 30 a 40               | 1 |                      |   | Técnico         | 0 |
|   | De 40 a 50               | 1 | Não                  | 5 | Superior        | 5 |
|   | De 50 a 60               | 1 |                      |   |                 |   |

Tabela 1- Descrição dos participantes por grupo

Até o momento se pode perceber que nenhum participante tem sentimentos de exclusão total, onde a pessoa não se sinta ouvida. Os pesquisadores e profissionais foram os que mais relataram situações a respeito da relação de pessoas com diversidade a algumas dificuldades/problemas. Dentre os participantes com diversidade, poucos tiveram esta percepção de problemas que tem para resolver ou direitos que ainda os faltam, mas alguns deles tiveram esta consciência e relataram certos problemas (principalmente com relação a organizações governamentais), isto mostrou como os pesquisadores e profissionais estão em contato e almejam dar uma qualidade de vida melhor para estas pessoas.

As pessoas com diversidade funcional, comparado com os grupos de pesquisadores e profissionais, foram o que destacaram grandes vantagens sobre o ambiente virtual e as interações virtuais. Contudo, as possíveis soluções para os problemas apresentados foram exclusivamente descritas por pesquisadores e profissionais, mostrando novamente que estes dois grupos estão atentos a estas questões. Isto demonstra também uma oportunidade para estimular PCD a refletir de forma crítica sobre as tecnologias que usam e envolvê-las no processo de design através de métodos participativos. Quanto aos modos de interação, todos os participantes mencionaram se comunicar tanto presencialmente e virtualmente. Porém, as PCD tinham uma clara preferência pela relação presencial, em detrimento das virtuais. Um destes participantes afirmou que numa interação presencial é *“mais fácil transmitir uma ideia”* (DIV01) comparado com a virtual. Entretanto, esta mesma pessoa reforçou

que, por causa da pandemia de Covid-19, entende as vantagens da interação virtual e que neste momento faz sentido aproveitar estas ferramentas, como se pode observar em seu argumento “[...] *dadas a essas circunstâncias, o melhor é prevenir*” (DIV01).

### ***Considerações sobre fazer investigação centrada no ser humano durante a pandemia de Covid-19***

Estava previsto esta pesquisa ser realizada presencialmente. Porém, devido à pandemia (Covid-19) e ao período de confinamento, as entrevistas foram realizadas online usando principalmente ferramentas de vídeo-chamada como o Skype. Pode argumentar-se que isto foi uma forma de promover a inclusão, uma vez que permitiu ampliar a área geográfica de recrutamento de pessoas interessadas em participar na pesquisa. De facto, a entrevista online está a ser cada vez mais utilizada, sendo que difere da presencial pois pode ser realizada de modo síncrono ou assíncrono, requer estratégias distintas para cooptar sujeitos de pesquisa e as instruções aos participantes também são diferentes das presenciais (Flick, 2009).

A entrevista pode ser desenvolvida online (Flick, 2009; Mendes, 2009). Esta escolha tem de ser bem analisada, pois existe a possível dificuldade em encontrar participantes que tenham acesso a internet e estejam dispostos a usar as tecnologias necessárias. Verificou-se esta dificuldade com algumas pessoas contactadas neste estudo, mas não se tornou um impedimento para as entrevistas no geral. No total foram contactadas 21 pessoas; destas, 17 disponibilizaram-se e aceitaram participar. Porém, no caso de uma delas, que chegou até a assinar o consentimento informado, optou-se por não dar continuidade à sua participação pois apresentou problemas técnicos para estabelecer uma conexão estável com a internet por vários dias. Ao fim de algumas tentativas, esta compreendeu o porquê de não ser possível sua participação e aceitou deixar de ser participante.

Um ponto interessante que ocorreu durante as entrevistas foi de, em alguns casos, obter mais informação após a “entrevista formal” ser finalizada, ou seja, ao informar para o participante que não havia mais perguntas. A partir deste momento aproveitava para perguntar ao participante se gostaria de saber mais sobre o investigador principal e a respeito de sua história. O facto de já estarem conversando há aproximadamente uma hora criou um certo à-vontade e fomentou uma conversa



mais descontraída com o investigador. Na maioria dos casos, essas conversas geraram mais informações através de perguntas que emergiam organicamente, mas que agregaram as respostas das questões do guião da entrevista.

Assim como numa entrevista presencial, o investigador principal adotou uma postura personalizada com cada participante de forma a refletir a sua diversidade individual. Apesar disso, as entrevistas iniciavam-se com uma apresentação curta e rápida sobre o investigador, dando ênfase à explicação sobre a pesquisa num esforço para criar um ambiente descontraído com o/a participante. Quase sempre estas foram realizadas individualmente. Houve apenas dois casos no grupo das pessoas com diversidade funcional nos quais ocorreram interação com familiares. No primeiro foi devido à necessidade de ajuda do participante a preparar o Skype; no segundo, além da ajuda na configuração do programa, a esposa ficou atenta caso houvesse algum problema de conexão poder reconectá-lo, o que chegou a ocorrer uma vez. Por causa disto, no início da conversa, ao perguntar a respeito de algo que ele quisesse falar sobre si, hesitou por um instante; a sua esposa aproveitou para dar uma opinião e afirmou que ele se considerava um psicólogo nato. Neste momento o participante ficou com mais confiança e acabou por validar a afirmação. Esta situação acabou por criar o ambiente descontraído e mais descontraído entre o participante e o investigador, que se manteve até o encerramento da entrevista.

### ***Reflexões a respeito do estado atual da pesquisa***

Esta pesquisa valoriza a participação cívica de todos, mostra a relevância da percepção das pessoas com diversidade, e realça a importância de ouvir a todos para a construção efetiva de uma sociedade democrática. Ainda existem barreiras a serem derrubadas e conquistas de direitos a serem alcançadas para com a população de pessoas com diversidade. A análise dos dados da pesquisa ainda se encontra em curso. Posteriormente, pretendemos averiguar junto dos participantes a relativa importância das várias barreiras e oportunidades de design descobertas nesta fase, bem como as áreas cívicas de interesse na ótica de cada indivíduo. Este estudo, pretende contribuir para o desenvolvimento de ferramentas que possam facilitar a participação cívica digital de forma inclusiva e significativa para a sociedade.

As entrevistas forneceram elementos para uma hipótese preliminar de que a vivência neste cenário pandêmico acelerou a inserção no mundo virtual das pessoas no geral, incluindo as com diversidade. Embora exista medo da tecnologia substituir o contato presencial, os participantes demonstraram esta experiência como uma oportunidade para explorá-la como uma ferramenta que atenda necessidades pessoais, acadêmicas, profissionais e socio-culturais, além das redes sociais já conhecidas.

**Palavras-chave:** Inclusão; Participação Cívica Digital; Tecnologia; Interação Virtual

### ***Referências bibliográficas***

Arenhardt, D. L., Franchi, T. S., Costa, V. M. F., & Grohmann, M. Z. (2017).

Acessibilidade digital: Uma análise em portais de Instituições Federais de Educação do Brasil. *education policy analysis archives*, 25, 33.

<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2639>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cavender, A. C., & Bigham, J. P. (2011). Toward web accessibility for older users.

*Universal Access in the Information Society*, 10(4), 357–358.

<https://doi.org/10.1007/s10209-011-0219-y>

Gomes, W. (2019). A democracia no mundo digital: História, problemas e temas. Sesc.

Gonçalves, R., Pereira, J., Martins, J., Branco, F., & Peixoto, C. (2015). *AcessWeb – Uma Perspetiva Sobre a Acessibilidade Web em Portugal*. 16.

Martini, R. (2005). Inclusão Digital & Inclusão Social. *Inclusão Social*, 1(1).

<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1501>

Mendes, C. M. (2009). A PESQUISA ON-LINE: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. 9.

Naylor, Z. (2019, Setembro 30). *How to create an affinity diagram for UX Research*.

Medium. <https://medium.com/@zacknaylor/how-to-create-an-affinity-diagram-for-ux-research-cdc08489952d>

Neno, M. (2011, Setembro 19). Aplicativo permite enviar reclamações em tempo real para Prefeitura do Rio. *Rio de Janeiro*. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/09/aplicativo-permite-enviar-reclamacoes-em-tempo-real-para-prefeitura-do-rio.html>

Olivier, P., & Wright, P. (2015). Digital Civics: Taking a Local Turn. *interactions*, 22(4), 61–63. <https://doi.org/10.1145/2776885>

Vlachokyriakos, V., Crivellaro, C., Le Dantec, C. A., Gordon, E., Wright, P., & Olivier, P. (2016). Digital Civics: Citizen Empowerment With and Through Technology. *Proceedings of the 2016 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 1096–1099. <https://doi.org/10.1145/2851581.2886436>

# **As materialidades da Literatura como fator de inclusão na Biblioteca Escolar – relato de projeto**

**Rita Cordeiro (ME)** - Mestre em Educação e Bibliotecas – Universidade Portucalense. Professora do Ministério da Educação - Portugal. fc.rita@gmail.com

**Patrícia de Almeida (ME - UC)** - Doutoranda em Ciência da Informação – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mestre em Educação e Bibliotecas – Universidade Portucalense. Professora do Ministério da Educação – Portugal. mebpatricia@gmail.com

## ***Contextualização do projeto***

A criação de hábitos de leitura nos alunos será uma condição fundamental para o desenvolvimento de competências específicas conducentes à compreensão e à análise crítica do código escrito. 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 são um 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, um local privilegiado para que crianças e jovens se encontrem com a aprendizagem e o prazer da leitura. A escola é a instituição que poderá agir e trabalhar com os não-leitores como nenhuma outra (Poslaniec, 2006).

A leitura é 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 necessitam de medidas de suporte à aprendizagem para promover o acesso e a participação em contextos inclusivos. Para se concretizar uma educação inclusiva, 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 destas crianças e 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 valores positivos face à diferença e à diversidade, favorecendo atitudes de cooperação com impacto na formação e no desenvolvimento pessoal de cada um (Rea, 1997, citado por Rodrigues, 2012).

A criação de recursos educativos adequados tem sido uma preocupação dos professores e de outros profissionais da educação que promovem uma abordagem multinível no acesso ao currículo, para os alunos com medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem.<sup>8</sup> 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 (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.

No entanto, o desenvolvimento das competências leitoras aponta constantes desafios para a escola, tanto a nível curricular como a nível da Biblioteca Escolar (BE), tendo esta valência a missão de promover as literacias e de apoiar o currículo. É nesta

---

<sup>8</sup> Estes alunos encontram-se enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Diário da República n.º129/2018 – Série I).

senda que, como estrutura impulsionadora de princípios inclusivos e de equidade no sistema educativo, a BE contribui também 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.

Desta forma, e não sendo consideradas pelos alunos como imposições curriculares, as atividades de leitura na BE proporcionam-lhes momentos lúdicos e pedagogicamente motivados. Os alunos criam uma interação com a história, 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.

A BE 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 BE deverá, por isso, proporcionar reais oportunidades de leitura para todos os alunos, garantindo, deste modo, a igualdade de oportunidades (Pires, 2017). A todos, inclusive aos alunos que são detentores de um programa educativo individual, a BE proporciona diferentes formas de acesso à Literatura, especificamente em formatos diferenciados e em suportes adaptados às suas características e necessidades. Neste contexto, a Literatura deverá ser apresentada com recursos e materiais pedagógicos concretos, apelando 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.

## **Objetivo**

Neste contexto teórico, considera-se pertinente apresentar o relato do desenvolvimento de um 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. Este artigo pretende relatar algumas experiências realizadas com alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais, através de um trabalho direcionado às materialidades da Literatura, numa Biblioteca

Escolar. Considera-se pertinente a partilha, uma vez que este projeto e as atividades poderão ser replicados em outras instituições educativas.

### ***Procedimentos do projeto***

O projeto desenvolveu-se nos anos letivos: 2017-2018, 2018-2019 e 2019-2020, numa escola de ensino básico. 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 aplicação de conhecimentos, na compreensão da leitura, na comunicação e/ou na mobilidade, associados a limitações em algumas funções do corpo.

A articulação entre o Professor Bibliotecário, os Professores de Educação Especial e os Professores das áreas disciplinares foi 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, pretendeu-se 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.

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 BE, onde foram exploradas várias obras literárias do modo narrativo, lírico e dramático. Colaborativamente, foram determinados:

- Obras literárias a trabalhar (Exemplos: *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, visão, 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, gravações audiovisuais, fantoches e teatro de sombras, painéis);
- agentes educativos (Professores, terapeutas, auxiliares de ação educativa e equipa da saúde escolar);
- recursos materiais (música, tablet e livro de realidade aumentada, ferramentas digitais *PowerPoit*, *Grid 2*, *Araword*, *Photo Story 3*, tintas, algodão, tecidos, papel/cartão, legos, plasticina, arroz, fio dentário, ...)
- e instrumentos de avaliação (observação direta, registos em grelhas de observação, pequenos questionários aos alunos, avaliação swot do projeto pelos professores).

As materialidades que resultaram do projeto ficaram acessíveis em diversos formatos e em diferentes materiais, representantes de uma aprendizagem pelos sentidos (cor, movimento, toque, textura,...). O produto (materialidade) de cada momento do projeto/obra literária em estudo foi partilhado com a comunidade educativa, mediante a sua exposição em diversos espaços físicos da escola, nomeadamente a Biblioteca escolar, e virtuais (blogue e página web).

### ***Principais reflexões***

Dos resultados obtidos, destaca-se:

- o envolvimento efetivo dos alunos em atividades de leitura (individualmente, a pares e coletivamente);
- a interpretação de imagens e a expressão de ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário;
- a utilização de diferentes materiais sensoriais para realizar e expressar as experiências de leitura;
- as aprendizagens na alfabetização digital, através de ferramentas digitais específicas;



- a criação de recursos físicos e digitais para a produção colaborativa do reconto de histórias;
- 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.

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

### ***Referências bibliográficas***

- Araújo, H. (2016). O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades. *Biblioteca RBE n°9*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1828/bibliotecarbe9.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.
- Pires, H. (2017). O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva. *Biblioteca RBE*. <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](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)
- Portugal. Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. (2014).  
*Todos Juntos Podemos Ler*. RBE.  
[https://www.rbe.mec.pt/np4/file/251/todos\\_juntos\\_podemos\\_ler.pdf](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>
- 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.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Direção-Geral de  
Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.  
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- UNESCO. 2019. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília.  
<https://app.box.com/s/a9arn7vlzz7gol4lurh31y8yv4or1j0c>

# Baloio de irmãs: Um baloio inclusivo para cadeiras de rodas

**Stéfanie Rosa** - Laboratório de Investigação em Design e Artes (LIDA), Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR), Politécnico de Leiria, Caldas da Rainha, Portugal. slrosa.209@gmail.com

**Renato Bispo** - Laboratório de Investigação em Design e Artes (LIDA), Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR), Politécnico de Leiria, Caldas da Rainha, Portugal. renato.bispo@ipleiria.pt

Nesta investigação, realizada no âmbito de desenvolvimento do Mestrado em Design de Produto, procurou-se explorar o conceito de design emocional inclusivo a partir do estudo de caso da irmã da autora, que sofre de síndrome de Rett, apresentando dificuldades severas de comunicação e locomoção e que por esse motivo passa grande parte do seu tempo numa cadeira de rodas. Nesta situação, a cadeira de rodas, apesar de essencial para a vida quotidiana da pessoa, pode tornar-se uma 'bolha' de isolamento, onde o contacto físico e o toque com outras pessoas é muito limitado, muitas vezes quase exclusivamente orientado para os momentos em que estão a cuidar dela.

De forma a tentar quebrar esta 'bolha' de ausência de contacto físico, desenvolveu-se um projeto de um baloio de jardim duplo, que permite que pessoas em cadeira de rodas e os seus familiares e amigos possam usufruir de momentos de ligação emocional em conjunto.

O projeto procura tirar partido de uma comunicação emocional natural, baseada em experiências de partilha comportamental entre pessoas com níveis cognitivos diferentes ou dificuldades de comunicação, investigando como proporcionar momentos de prazer, conexão e intimidade entre pessoas com capacidades físicas e comunicacionais muito distintas.

Apesar do estudo ter sido realizado com base no caso de uma pessoa com síndrome de Rett considera-se que os resultados alcançados são também adequados para outras pessoas com incapacidade, que necessitem de utilizar uma cadeira de rodas,

tendo esta hipótese sido brevemente testada com resultados positivos, na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental da Marinha Grande.

A materialização do projeto partiu de estratégias Do-It-Yourself [DIY], termo que pode ser definido como um processo de construir, reparar ou criar algo por si próprio, sem formação ou ajuda profissional. Espera-se que o formato DIY em que o projeto foi concretizado possa inspirar as famílias de pessoas com incapacidade a construir baloiços de jardim ou outros objetos orientados para a partilha de momentos em comum.

Palavras-chave: Design Inclusivo; Design Emocional; Baloço Acessível; DIY

### ***Design emocional inclusivo***

O design universal cresceu a partir das ideias propostas pelos movimentos Contratação Ande luta pelos direitos civis das pessoas com incapacidade, que durante a segunda metade do século XX existiram nos Estados Unidos da América. Essas ideias incluíam, reivindicações de revitalização urbana, de construção de moradias populares e de melhoria da educação infantil e da saúde mental entre outras, com o objetivo de criar uma sociedade mais inclusiva (Steinfeld & Maisel, 2012). Várias denominações e definições de design universal, como design inclusivo ou design para todos, surgiram desde então (Persson et al., 2014), mas todas compartilham os mesmos objetivo: inclusão social, igualdade e autonomia para toda a população.

Atualmente, o conceito de inclusão social tem vindo a ganhar importância dentro deste movimento (Clarkson, Coleman, Keates & Lebbon, 2003), por se considerar que esta deve existir mesmo quando a autonomia não seja possível. Segundo Sherwin (2010), a noção de inclusão social procura tornar claro a centralidade do bem-estar psicológico e das relações sociais, subentendendo uma dimensão que vai para além da mobilidade, do emprego, da autonomia ou outros indicadores de participação em sociedade. Uma dimensão subjetiva que subentende um sentimento de pertença a um grupo, sem o qual as estratégias de participação em sociedade tendem em resultar apenas em exposição social, ou na mera presença física na comunidade.

Paralelamente, outros autores não relacionados com o design inclusivo, como por exemplo Desmet (2002) têm vindo a explorar como o design pode evocar respostas emocionais nas pessoas, partindo do princípio de que os objetos projetados e as emoções estão interligadas e procurando compreender como os designers podem influenciar o impacto emocional dos seus produtos.

Embora existam um grande número de investigações sobre design emocional, a aplicabilidade deste conceito a situações de inclusão social ainda foi muito pouco explorada, com a grande maioria dos autores a tentar explicar de forma geral como as emoções humanas devem ser abordadas a partir do design. Hekkert e Desmet (2002), por exemplo, propõem um modelo que procura explicar a relação entre produtos e emoções, partindo da ideia de que os produtos devem ser entendidos como estímulos e que as emoções não podem ser diretamente controladas pelo designer. Este modelo mostra que nem sempre existe uma relação entre a aparência do produto e o impacto emocional provocado, sendo também possível que este provoque várias emoções em simultâneo.

Outros estudos sobre a emoção, conduzidos por Ortony e William (como citado em Norman, 2004) sugerem que os atributos humanos resultam de três níveis diferentes de mecanismos cerebrais, i) a camada automática, pré-conectada, que estes autores chamam de nível visceral; ii) a parte que possui os processos cerebrais que controlam o comportamento quotidiano, o nível comportamental e, iii) a parte contemplativa do cérebro, o nível reflexivo. Cada nível desempenha um papel diferente no funcionamento total das pessoas e cada nível requer um tipo diferente de design. Segundo estes autores todos estes mecanismos emocionais são vitais para a vida diária e para as interações entre as pessoas e as coisas, sendo, assim, essenciais para o design, na medida que podem ser utilizados para efetuar projetos emocionalmente mais eficazes.

Em casos, como o abordado neste estudo, em que devido à incapacidade decorrente da síndrome de Rett se torna particularmente difícil aceder ao nível reflexivo da resposta emocional da pessoa, as reações viscerais e comportamentais ganham um papel preponderante na interação. Não só, porque é a partir destes níveis que se torna possível aferir o impacto do projeto na pessoa que o está a testar, como também, porque nestes níveis emocionais podem ser estabelecidas experiências de

partilha relevantes, que promovam a ligação emocional entre pessoas com incapacidade profunda e seus familiares e amigos.

### ***Um baloiço inclusivo para cadeiras de rodas***

A síndrome de Rett é uma doença genética que afeta principalmente as raparigas (aproximadamente 1 em cada 10.000 a 15.000 meninas nascidas), os rapazes por norma não sobrevivem e morrem precocemente. A primeira pesquisa escrita sobre esta doença foi publicada em 1966 pelo Dr. Andréas Rett de Viena, Áustria. No entanto como era uma publicação médica alemã não teve tanta repercussão e ficou 'esquecida'. Só na década de 70 e 80 surgiram mais estudos sobre a doença na Suécia, no Japão, em Portugal e em França. Mas foi só em 1983 que um médico chamado Dr. Bengt Hagberg publicou os seus estudos sobre uma série de doenças importantes da Suécia, França e Portugal numa revista de neurologia americana e assim a síndrome de Rett ficou conhecida. Nesse momento, a comunidade científica virou-se para tentar determinar as suas causas que ainda hoje permanecem desconhecidas. (L'Association Française du Syndorme de Rett, 2004)

Todas as raparigas com síndrome de Rett, têm um desenvolvimento considerado normal até a idade de 6 a 18 meses, altura em que a síndrome se manifesta. Deixam de brincar, de utilizar as suas mãos e não desenvolvem a fala, no entanto mantêm o contato pelo olhar. Numa fase inicial o diagnóstico tende a ser errado devido aos sintomas serem semelhantes ao autismo.

É uma doença rara e para a qual ainda não existe cura, mas todos os pacientes devidamente acompanhados podem ter uma vida melhor e feliz. Não há uma expectativa média de vida em relação aos pacientes. Visto que a maioria dos casos são esporádicos e sem outros familiares afetados, podendo depreender-se que a causa é genética e não hereditária.

Numa primeira fase do desenvolvimento deste estudo, foram realizados testes com vista a identificar como poderiam ser criadas experiências de aproximação emocional e comportamental entre pessoas com capacidades muito diferentes, como a autora do estudo e a sua irmã. Foram testadas experiências como ouvir músicas juntas, correr empurrando a cadeira de rodas ou levar uma manta e ficar deitadas no jardim,

explorando-se diferentes estratégias de contato físico e emocional, como forma de criar um novo contexto de comunicação.

Estas experiências levaram à intenção de construir um balanço de jardim que permitisse vivenciar o ar livre em conjunto e que se constituísse como um elemento de comunicação física e comportamental.

O primeiro desafio do projeto foi encontrar uma geometria adequada que permitisse um balançar seguro, fácil de manter em movimento e de controlar de acordo com as reações das duas pessoas. Após vários testes, concluiu-se que uma cadeira de balanço assente sobre duas curvas com cerca de 12 cm de altura entre a plataforma e o chão no ponto mais alto seria adequada, na medida em que proporciona um balançar suave, facilmente controlável e que permite ser acentuado caso esse efeito seja desejado.

Posto isso, partiu-se para a construção de uma base, assente em duas peças curvas de madeira, onde foram colocadas uma cadeira e uma guarda que fixa uma cadeira de rodas na estrutura do balanço. A cadeira, para o familiar, foi desenhada de forma a ter uma postura semelhante à cadeira de rodas, procurando-se acentuar a sensação de partilha de experiência. O desenho da cadeira e da guarda foram também tornados semelhantes de forma a minimizar elementos que criassem a sensação de separação.

Apesar da cadeira de rodas se ter mantido no projeto, por motivos de maior segurança, conforto e estabilidade da pessoa com incapacidade, procurou-se que as duas pessoas pudessem facilmente tocar uma na outra. A sensação de experiência comum é fortalecida pelo balançar idêntico de ambos os assentos.

Esta cadeira de balanço permite também a possibilidade de alterar a posição da cadeira do familiar, de forma a que as duas pessoas possam ficar lado-a-lado ou frente-a-frente, tornando o objeto mais orientado para a comunicação entre elas ou para uma vivência partilhada do ambiente envolvente.

O desenvolvimento do projeto foi sendo progressivamente testado com a irmã e família da autora, procurando encontrar formas de criar uma maior aproximação em todos os momentos, desde a construção do balanço até à sua utilização.

Desta forma todo o processo de construção foi feito com participação familiar e com ferramentas simples que qualquer pessoa possui em casa, como uma serra vertical tico-tico ou uma aparafusadora. Este contexto de produção tornou claro que o projeto poderia ser desenvolvido para ser disponibilizado em regime de *open source*, através da criação de um plano de peças e um manual de instruções disponíveis para *download*, que permitissem às pessoas interessadas descarregá-los gratuitamente e construir a sua versão do baloiço em família ou entre amigos.

Para recriar o baloiço foram, então, desenvolvidos dois ficheiros para impressão. O primeiro, um plano de peças que poderá ser impresso em tamanho real, permitindo que a pessoa vá recortando e desenhando as peças diretamente na madeira; e o segundo, um manual de instruções passo a passo (fig.1), pensadas para orientar na construção e montagem das várias partes do projeto, como a base com as curvas, a cadeira ou a guarda de suporte para a cadeira de rodas.

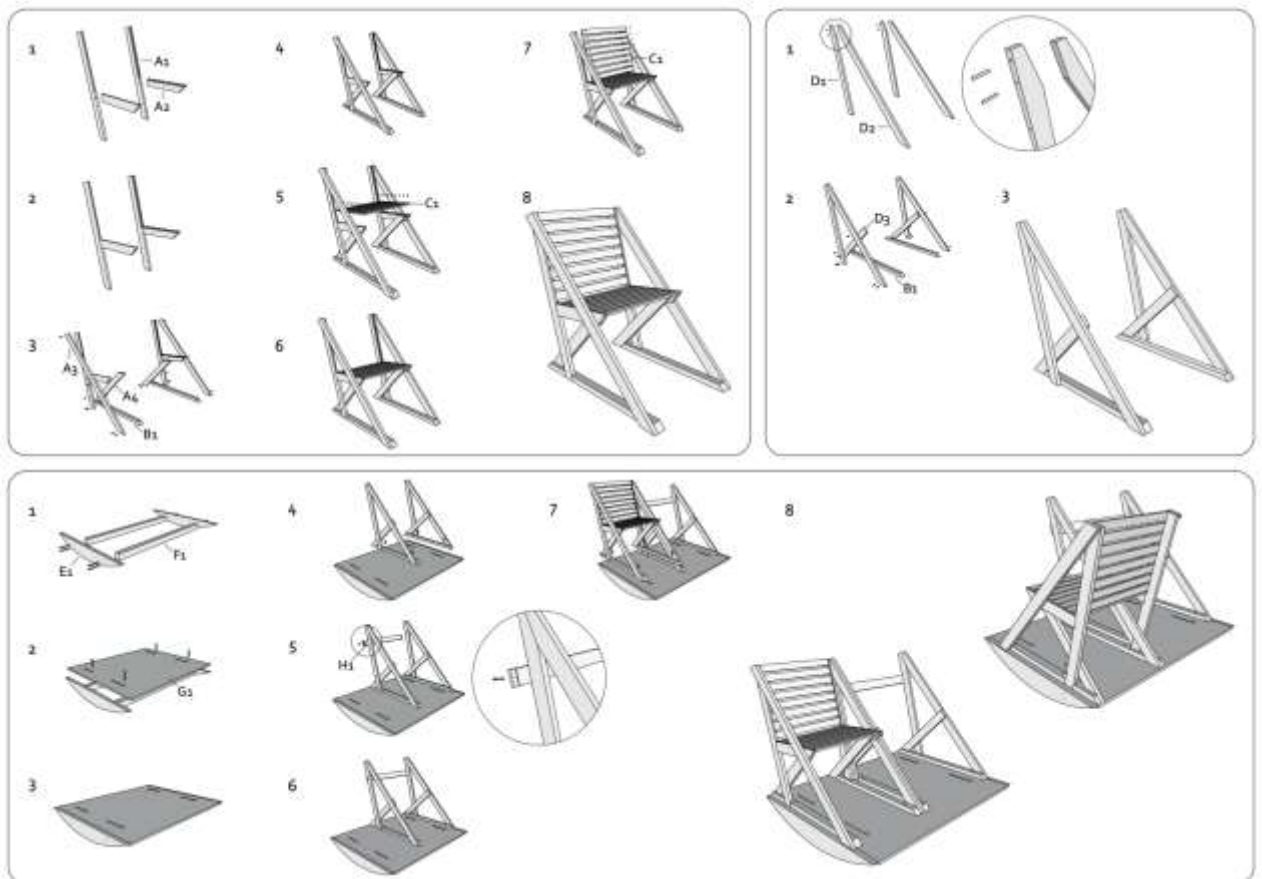


Figura 1: Excerto do manual de instruções de montagem disponibilizado para construção em DIY, com vista à orientação do processo de montagem por pessoas sem formação em construção de mobiliário.



O manual de instruções apresenta também indicações de utilização, tais como a colocação de duas cintas de segurança para fixar a cadeira de rodas, ou a afinação da base do baloiço para encontrar o ponto de equilíbrio mais adequado para um balançar agradável e controlado, de acordo com o centro de gravidade de cada cadeira de rodas.

O projeto, foi testado na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental da Marinha Grande (Fig.2) de forma a recolher opiniões, comentários e reações por parte das pessoas com incapacidade e terapeutas ocupacionais. Durante este teste ficou claro a importância dos ajustes construtivos que permitem a adaptação às variações nas cadeiras de rodas, sejam elas a nível de largura ou comprimento. O modelo desenvolvido mostrou-se adequado às várias cadeiras de rodas que participaram no teste.

Destes testes, pode também destacar-se que, apesar dos momentos de entrada e saída do baloiço se terem realizado sem dificuldades, pessoas em cadeira de rodas com uma maior autonomia poderiam beneficiar de novos desenvolvimentos ao projeto que permitissem que estas transições sejam realizadas de forma autónoma e sem necessidade de ajuda.



Figura 2: Testes com utilizadores e terapeutas ocupacionais Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental da Marinha Grande.

## **Conclusão**

Esta investigação assenta na reflexão sobre o potencial de comunicação emocional entre pessoas com e sem incapacidade, procurando aproximar dois 'mundos' e quebrando a barreira do contacto físico, criada pela utilização da cadeira de rodas. A utilização do baloiço dá uma sensação de conexão que elimina as diferenças físicas entre as pessoas e proporciona períodos de alegria, diversão e convívio, mesmo com pessoas que tem dificuldades de comunicação.

O projeto foi criado com base nas necessidades de proximidade física e emocional de pessoas concretas, respondendo às suas necessidades e expectativas. Neste sentido tem uma dimensão pessoal, na medida em que foi desenvolvido pela autora a pensar na sua irmã, tendo em conta as suas limitações ao nível de mobilidade e de autonomia.

Contudo, apesar de ser um modelo único e experimental, funcionou muito bem nos contextos em que foi experimentado, tendo potencial para evoluir se forem introduzidas alterações de forma a aumentar a autonomia, principalmente nos momentos de entrada e saída, por parte das pessoas que o vão utilizar. Estas alterações, sem comprometer a segurança, permitirão certamente chegar a um público-alvo mais alargado.

Prevê-se a divulgação do projeto de forma gratuita para todos os que o quiserem recriar, esperando que possa ser um ponto de partida para novas investigações e projetos, onde baloiços e outros objetos possam ser construídos ou adaptados para pessoas com incapacidade.

Espera-se vir a inspirar outras pessoas a utilizar o DIY para construir projetos que aproximam emocionalmente as pessoas, numa abordagem ao design inclusivo mais íntima e familiar, focada em proporcionar momentos únicos de comunicação, lazer e felicidade.

### ***Referências bibliográficas***

Clarkson, J. Coleman, R. Keates, S. Lebbon C. (eds.) (2003). *Inclusive Design: Design for the whole population*. Springer

Desmet, P. (2002). *Designing Emotions*. Delft University of Technology

- Hekkert, P., & Desmet, P. (2002). The basis of product emotions. in W. S. Green & P. W. Jordan (Eds.), *Pleasure With Products: Beyond Usability*. 58-66. CRC Press
- L'Association Française du Syndrome de Rett (2004). *Le syndrome de Rett, une maladie génétique*. Fondation CNP
- Norman, D. (2004). *Emotional Design – Why we love (or hate) everyday things*. Basic Books
- Persson, H. Ahman, H. Yngling, A. A. Gulliksen, J. (2014). *Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts – one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects*. Springer
- Sherwin, J. (2010). *Leadership for social inclusion in the lives of people with disabilities*. International Journal of Leadership in Public Services. 6. 84–93.
- Steinfeld, E. & Maisel, J. (2012). *Universal Design: Creating Inclusive Environments*. Wiley

# Boas práticas para museus e galerias de arte inclusivas – uma referência internacional

Maria Isabel Borges - Instituto Politécnico de Portalegre

Cristina Dias - Instituto Politécnico de Portalegre

## **Introdução**

Segundo Mineiro (2017), o conceito de turismo patrimonial acessível tem raiz nas noções de turismo cultural, acessível e para todos, focando-se na visita a espaços culturais como é o caso de palácios, monumentos e museus.

Os conceitos de acessibilidade e inclusão são errada e frequentemente utilizados como sinónimos. A acessibilidade, até muito recentemente, era compreendida como dizendo respeito à utilização do espaço físico de um local. Contudo, o conceito é hoje entendido de uma forma mais alargada e multifacetada, alcançando também as estratégias a implementar para ultrapassar barreiras arquitetónicas e intelectuais ou sociais. A inclusão respeita ao conceito associado a tornar um local aprazível, acolhedor e envolvente para todas as pessoas independentemente da sua condição física, da sua língua, da sua raça, da sua crença religiosa e da sua idade, entre outras características que nos tornam a todos e a cada um como um ser único.

A nível internacional podemos destacar um projeto que pretende indicar procedimentos globais para que tal objetivo, a nível de museus e galerias de arte, seja atingido. Este projeto, que conta com vários países parceiros (Áustria, Croácia, Alemanha, Itália, Polónia e Eslovénia) e que inclui associações de indivíduos com deficiências, universidades, museus, centros de treino e outras instituições que lidam com questões de acessibilidade, designa-se por COME – IN!

O projeto é cofinanciado pelo Programa *INTERREG CENTRAL EUROPE* e tem como objetivo valorizar o património cultural na Europa Central (CE) e aumentar as capacidades dos museus, de pequena e média dimensão, tornando-os acessíveis a todos os visitantes independentemente do seu tipo de deficiência. O secretariado executivo da *Central European Initiative* (Itália), líder do projeto, coordena uma rede multifacetada de 14 museus, associações de deficientes, representantes académicos,

instituições e decisores políticos da CE, que definirão padrões transnacionais de elevado nível e garantirão a transferência de *know-how* para garantir a acessibilidade a museus. Este projeto pretende desenvolver diretrizes específicas para ajudar a organizar exposições acessíveis, assim como exposições multissensoriais inclusivas. Outro dos objetivos do projeto passa por desenvolver e disponibilizar um manual de boas práticas para museus.

O projeto COME – IN pretende ainda elaborar uma ferramenta promocional inovadora - o selo COME-IN! - para premiar os museus que cumpram os padrões de acessibilidade estabelecidos. O selo será promovido a nível local, nacional e transnacional para garantir a sua sustentabilidade e transferibilidade.

### ***Legislação aplicável***

A convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência (CNU), assim como a Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020 (EE), para além naturalmente da legislação aplicável em cada país membro deste consórcio, constituem as referências legais nas quais se baseia o projeto.

A CNU é um acordo que exige respeito pela dignidade, escolhas e inclusão de todas as pessoas com deficiência e requer que os países incluam pessoas com deficiência nas decisões que afetam as suas vidas, devendo ter possibilidade de aceder a manifestações culturais em formatos acessíveis e a locais para serviços ou *performances* culturais.

A EE promove a inclusão ativa e participação efectiva de pessoas com deficiência na sociedade, através dações nas seguintes áreas prioritárias: acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação, proteção social e saúde.

### ***Princípios base do Projecto a respeitar***

Como princípios mandatórios para a conceção de museus e galerias de arte inclusivas refere-se:

O respeito por todas as pessoas, tal como elas são, permitindo que as mesmas tenham a oportunidade de tomar parte por inteiro na vida em sociedade. De acordo com este princípio mandatório, desde a conceção do espaço físico do museu (ou galeria de arte)

até às actividades educacionais que se venham a desenvolver no seu interior, todos os aspetos devem ser concebidos de modo a permitir sempre o máximo de inclusão.

A não existência de qualquer tipo de barreira, tendo necessariamente em atenção a acessibilidade física e as instalações externas e internas do espaço. A conceção de um museu (ou galeria de arte) inclusiva deverá ainda ter em consideração o acesso a todo o tipo de informação e comunicação, indicando *sites*, guias de áudio e vídeo, Braille e sinalização tátil.

O direito de ter igual oportunidade de participar em todos os aspetos da vida social, tais como a educação, trabalho, leitura, cultura, desporto, etc.

O acesso económico oferecendo admissões, reduções e/ou acesso prioritário a pessoas com deficiência e/ou pessoas acompanhantes destas.

### ***Directrizes para museus e galerias de arte inclusivas de acordo com o Projecto Come-in!***

Quanto à acessibilidade, deve ter-se em consideração:

O acesso físico, especialmente importante para pessoas com mobilidade reduzida.

O acesso à informação e comunicação que inclui dispositivos e serviços eletrónicos, especialmente para pessoas com deficiências sensoriais ou intelectuais. Isto inclui, por exemplo, sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão. Devem igualmente estar disponíveis guias e intérpretes de linguagem gestual.

Que seja possível que indivíduos com deficiências sensoriais e/ou com dificuldades de aprendizagem experimentem e compreendam a arte e a cultura, por exemplo através de apresentações táteis, visuais e de áudio.

O acesso económico, pois frequentemente as pessoas com deficiência são também confrontadas com desvantagens económicas, devendo os museus e galerias de arte promover iniciativas que ofereçam admissão grátis e/ou reduções e prioridade de acesso.

A utilização de linguagem e de frases apropriadas, uma vez que não raro a linguagem pode ser uma ferramenta fortemente inclusiva ou um modo de reforçar estereótipos

e barreiras sociais. Por exemplo, nunca se deve utilizar a palavra “normal” para se referir a pessoas que não tenham uma deficiência. Ao invés, deve utilizar-se o termo “sem deficiência” ou em alternativa “pessoas sem deficiência”.

Em seguida apresentam-se algumas medidas que se devem considerar para garantir a necessária acessibilidade:

No espaço exterior deve ser providenciado estacionamento para pessoas com deficiência próximo da entrada, *links* acessíveis para meios de transporte, itinerários de exposições utilizando sinalização e ferramentas de comunicação primárias, rampas, etc.

No espaço interior e em visitas guiadas, deve providenciar-se o acesso adequado a todas as áreas e espaços de exibição com itinerários que não sejam fatigantes e com áreas de repouso. Os lavabos devem ser acessíveis. Deve ainda fornecer-se ferramentas e dispositivos de comunicação primários para fácil identificação e orientação das áreas de exposição. Deverá também ser dada possibilidade a cada pessoa de escolher livremente o itinerário da exposição, dependendo das suas necessidades.

Providenciar o acesso antecipado dos utilizadores à visita através de acesso indireto por multimédia (serviços *on-line*) com informações eficazes sobre os serviços e apoios fornecidos pelo museu (ou galeria de arte).

A acessibilidade social pode também ser atingida através quer da inclusão de pessoas com deficiência como trabalhadores do próprio museu (ou galeria de arte) ou como guias quer ainda promovendo a exibição de trabalhos de artistas com deficiência.

Promoção de políticas que forneçam admissão livre, com redução e acesso prioritário para pessoas com deficiência e acompanhantes.

Os requisitos de acessibilidade da cadeia de serviço num espaço cultural inclusivo podem ser graficamente representados pelo esquema da figura que se segue [adaptado de Marco *et al.* (2019)]. A cadeia de serviço é um instrumento para garantir ou avaliar a acessibilidade consistente para um museu, definindo todos os aspetos relevantes para os visitantes do museu ou da galeria de arte.

De um modo geral uma cadeia de serviço deve considerar os seguintes componentes:

Input – informação e comunicação antes da visita.

Chegada

Entrada

Caixa



Bengaleiro

Área de exposição

Lavabos (WC)

Loja

Output – informação e comunicação após a visita.

Os critérios de acessibilidade do projeto COME-IN baseiam-se nos componentes da cadeia de serviços cruzados com os quatro aspetos relevantes da acessibilidade (acesso físico, acesso à informação e comunicação, acesso social e acesso económico) de acordo com o quadro exemplificativo que se segue.



|                   |               |                                 |               |                  |
|-------------------|---------------|---------------------------------|---------------|------------------|
| Acessibilidade    | Acesso físico | Acesso informação e comunicação | Acesso social | Acesso económico |
| Cadeia de serviço |               |                                 |               |                  |
| Input - Output    |               |                                 |               |                  |
| Chegada           |               |                                 |               |                  |
| Entrada           |               |                                 |               |                  |
| Caixa             |               |                                 |               |                  |
| Bengaleiro        |               |                                 |               |                  |
| Área de exposição |               |                                 |               |                  |
| Lavabos           |               |                                 |               |                  |
| Loja              |               |                                 |               |                  |

A análise da cadeia de serviço baseada na matriz representada acima pode ser ajustada em função das características do museu ou galeria de arte. Esta matriz pode ser utilizada para verificar se a situação num determinado momento está ou não em conformidade com os requisitos e medidas descritas anteriormente.

Palavras-chave: Inclusão; Museu; Acessibilidade; Deficiência.

### ***Referências bibliográficas***

Mineiro, C. (2017). Guia de Boas Práticas de Acessibilidade Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus. Turismo de Portugal, I. P. Direção Geral do Património Cultural.

COME-IN! HANDBOOK FOR MUSEUM OPERATOR (2017). <https://www.interreg-central.eu/Content.Node/documents/documents.html> (acesso em 15/09/2020).

Marco, A. *et al.* (2019). COME-IN! GUIDELINES. Interreg Central Europe.

# Acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês: possibilidades no Patrimônio Histórico de São Luís

**Kátia Virginia Espíndola Rodrigues dos Santos<sup>9</sup>** - Fundação da Memória Republicana Brasileira (FMRB). Diretoria de Projetos Sociais e Asplan. São Luís, Maranhão/Brasil.

Este estudo aborda a importância e necessidade da implementação de novas tecnologias e boas práticas para a inclusão das pessoas com deficiência aos equipamentos culturais em centros históricos, tendo em vista a complexidade desses espaços tombados. Pretende-se contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e cidades mais acessíveis, respeitando as leis e documentos orientadores sobre pessoas com deficiência e os referentes aos patrimônios tombados. O Convento das Mercês foi construído em 1654 e tombado como Patrimônio Histórico Nacional em 1974. O imóvel de arquitetura colonial do séc XVII, fica no Centro Histórico de São Luís - estado do Maranhão. O trabalho utiliza o Método de Transdução, fundamentado em Lefebvre, Wilhelm e Lourau, com abordagem qualitativa. O artigo chama a atenção para a necessidade de implementar ações práticas de acessibilidade, visando garantir o acesso das pessoas com deficiência aos equipamentos culturais em espaços tombados, adequando-os de forma a torná-los menos excludentes. A proposta demonstra o caráter factível da acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês, através do uso de novas tecnologias e boas práticas em acessibilidade, com implementação de ações estratégicas e práticas no

---

<sup>9</sup> Autora: Graduada em Turismo pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas São Luís. Especialista em Geografia do Turismo pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Mestra em Turismo pelo Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília (CET/UnB). Representante da Fundação da Memória Republicana Brasileira (FMRB), na qualidade de Diretora de Projetos Sociais (DPS-FMRB) e Presidente da Assessoria de Planejamento (Asplan-FMRB). Membro do Coletivo de Mulheres com Deficiência do Maranhão. Ativista do Fórum Maranhense das Entidades de Pessoas com Deficiência e Patologias. Contato: kattiaespindolla@gmail.com

usufruto do espaço pelas pessoas com deficiência. Pretende-se contribuir para a acessibilidade em centros históricos, respeitando a realidade local, as pessoas e o patrimônio.

Palavras-chave: Acessibilidade; Convento das Mercês; Patrimônio Histórico; São Luís.

## ***Introdução***

O Maranhão é um dos estados mais miscigenados do Brasil, muito rico em sua diversidade cultural, gastronômica e turística. Na capital São Luís, encontra-se um patrimônio histórico-cultural riquíssimo, sendo o maior conjunto colonial urbano e arquitetural de tradição portuguesa da América Latina, com escadarias, ladeiras, edificações, azulejaria, pedra de cantaria<sup>10</sup>, pedra de lioz<sup>11</sup> e outros elementos (Governo do Estado do Maranhão, 2016). Nesse grande potencial cultural e turístico, se encontra de forma suntuosa o Convento das Mercês, imóvel do século XVII, construído em 1654. Em 1974, o convento foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional pelo IPHAN. É parte do conjunto arquitetônico reconhecido como Patrimônio Cultural Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1997). Em 2011 passou por grandes reformas tornou-se um Centro Cultural e passando a abrigar a Fundação da Memória Republicana Brasileira (FMRB). O Centro Cultural possui um valor histórico inoidável e está localizado no Bairro do Desterro, área do Centro Histórico de São Luís. Tem importante função socioeducativa e cultural para a comunidade, mas se apresenta principalmente como potencial cultural e econômico para o estado, tendo em vista o contexto socio-histórico-cultural em que está inserido. Lá está situada a Fundação da Memória Republicana Brasileira (FMRB), que salvaguarda um acervo riquíssimo com aproximadamente 45 mil itens, dentre peças museológicas de arte sacra, esculturas, gravuras, edições de livros raros, além de cópias de documentos presidenciais que

---

<sup>10</sup> Pedra lavrada ou simplesmente aparelhada, geralmente em paralelepípedos, para construções.

<sup>11</sup> Calcário rosa-claro com veios azulados. A sua cor varia de acordo com a contaminação dos minerais. É uma pedra com tradição em Portugal, presente em muitos patrimônios históricos.

integra o patrimônio cultural brasileiro e são declarados de interesse público. O acervo audiovisual é composto de aproximadamente 12.900 peças, que inclui álbuns fotográficos, CD's, CD-Rs, discos, fitas de som; fitas de vídeo, posters, quadros fotográficos, projetos fotográficos, DVD'S, fotos avulsas do período de 1966-1971 e 1985. A biblioteca tem um acervo bibliográfico com 23.733 volumes, sendo 3.217 de obras raras. O museu é responsável pela guarda, preservação, organização e divulgação dos acervos documentais, bibliográficos, iconográficos e artísticos do Patrono da Fundação. Outro ponto imponente é a sua arquitetura suntuosa do século XVII (FMRB, 2019), sendo um espaço de transição e com muita diversidade. Em 2012, o Centro Cultural Convento das Mercês foi eleito pelo Bureau Internacional de Capitais Culturais (IBOCC<sup>12</sup>) como um dos sete tesouros do Patrimônio Cultural Material de São Luís. Diante de um espaço cultural tão valioso, é importante chamar a atenção para a necessidade de se construir estratégias que garantam a acessibilidade ao maior número de pessoas, tendo em vista o direito à cultura e a história, que deve ser fomentada e apreciada pela comunidade, turistas e visitantes com e sem deficiência. A falta de acessibilidade aos equipamentos turísticos e culturais em centros históricos ainda é um problema enfrentado por turistas, visitantes e residentes com deficiência e isso se agrava quando esses equipamentos são tombados como patrimônio. O direito de ir e vir nesses espaços deveria ser para todos, mas geralmente por barreiras atitudinais, físicas e de comunicação, as pessoas com deficiência ficam impossibilitadas de conhecer as belezas existentes nesses equipamentos culturais. Os patrimônios históricos fazem parte da identidade de um povo e são destinos turísticos em potencial, mas que na maioria das vezes é inacessível às pessoas com deficiência. Assim, este trabalho chama a atenção para a necessidade de implementar ações práticas de acessibilidade, visando garantir o acesso das pessoas com deficiência aos equipamentos culturais em espaços tombados, adequando-os de forma a torná-los menos excludentes. Propõe-se a viabilidade de acesso e usufruto ao acervo do Centro Cultural Convento das Mercês, na cidade de São Luís – MA, utilizando as novas tecnologias e boas práticas, haja vista a complexidade desses espaços tombados. Hoje, compreende-se que as

---

<sup>12</sup> Bureau Internacional de Capitais Culturais.

barreiras existentes são transponíveis e para as barreiras arquitetônicas, existe toda uma legislação específica, mas antes de se embasar de todo processo legal, é necessário romper a barreira atitudinal, os preconceitos e os estigmas. As pessoas precisam estar abertas ao novo, respeitando as diferenças, as limitações e contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. No Brasil, tem-se grandes avanços e conquistas com relação às legislações e orientações de acessibilidade, tais como o Decreto Federal nº 5.296/04, que regulamenta as Leis de Acessibilidade nº 10.048 e nº 10.098, ambas de 2000; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186/ 2008, §3º, inciso LXXVIII, do Art. 5º da Constituição Federal), promulgado através do Decreto Federal nº 6.949/2009; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015; Lei de Acessibilidade do Estado do Maranhão nº 8.031/2003, em conformidade com a Instrução Normativa nº 001/2003 do IPHAN e a Norma Brasileira (NBR) 9.050/2015 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a Portaria 420/2010 IPHAN, a Resolução nº 1/03 do IPHAN, que trata da acessibilidade em centros históricos; o Caderno Museológico Acessibilidade a Museus/IBRAM, bem como políticas, planos, práticas e outros documentos orientadores que estimulam a implementação da acessibilidade em espaços públicos, turísticos e culturais. A acessibilidade em equipamentos culturais não é só uma obrigatoriedade, mas também uma necessidade e urgência na garantia do direito à cultura, aos espaços públicos e turísticos para uma grande parcela da população entre residentes, visitantes e turistas que tem deficiência. No mundo, cerca de 10% da população, ou seja, 650 milhões de pessoas tem deficiência (OMS<sup>13</sup>). De acordo com o IBGE, 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência, o que equivale a aproximadamente 45.623.910 pessoas, das quais 1.641.404 estão no Maranhão, sendo 253.621 pessoas residentes na cidade de São Luís (IBGE, 2010). Evidentemente, é necessário que as políticas públicas passem por uma avaliação visando fazer um melhor investimento nas ações ligadas à acessibilidade e a inclusão, levando as pessoas com deficiência para dentro da dinâmica social como sujeitos de direito. Fato que repercute diretamente na satisfação pessoal, na garantia do direito de ir e vir com segurança e autonomia total

---

<sup>13</sup> Organização Mundial de Saúde

ou assistida, causando efeito também na família, no campo profissional e na educação patrimonial através do conhecimento, da identidade, do reconhecimento e da valorização desses espaços públicos de valor histórico-cultural. Essa acessibilidade precisa ser construída com mudanças de paradigmas, práticas e espaços inclusivos, auxílio de tecnologias assistivas e adequações possíveis, garantindo assim o acesso de e para todos. Fundamentalmente, busca-se contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham garantido seu direito de ir e vir. O lazer também é um direito constitucional e o turismo uma dessas formas, mas o instrumento essencial para que essas pessoas possam exercer esse direito é a acessibilidade, tanto arquitetônica, como comunicacional e atitudinal (Fávero, 2004). Portanto, é essencial que busquemos forma de viabilizar a acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês, tendo em vista garantir o direito à cultura e ao turismo para todos, fomentando o debate e boas práticas, na busca de estratégias que oportunizem esse acesso. Exemplos de implementação de acessibilidade em sítios históricos não faltam, existem ações integradas que garantem o acesso e utilização de patrimônios históricos, como o Coliseu e a Arena de Verona, que de acordo com as pesquisas, estão adequados para “todos os visitantes”, inclusive com banheiros adaptados, acesso a plateia, palco, enfim é possível visitar e usufruir dos espaços (Cambiaghi, 2012, p 83).

[...] a cidade espanhola de Ávila, a primeira a receber o prêmio, que reconhece melhorias de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. A cidade medieval espanhola, cercada por uma grande muralha, foi reconhecida pela Comissão Europeia por ter realizado melhorias significativas em seu acesso vencendo as outras três finalistas, Barcelona; Colônia e Turku (Cambiaghi, 2012, p 87).

Hoje, já são vários os exemplos de acessibilidade em centros e equipamentos históricos, mas é importante ressaltar que eles fazem parte de um contexto histórico social e a participação da comunidade no usufruto desses espaços é essencial principalmente para o fortalecimento de sua identidade cultural e reconhecimento como indivíduo. A preservação desses núcleos históricos precisa de pessoas para vivenciar e acompanhar esses processos de transformação, mas é importante a garantia de acessibilidade, novas tecnologias e boas práticas para a inclusão do maior

número de pessoas a esses equipamentos culturais. Dessa forma, as pessoas com deficiência podem usufruir desses espaços, tornando-se protagonistas de sua própria história. Conhecer é a melhor forma de preservar. As cidades e centros históricos são sempre cheios de simbologias, sendo necessário a revitalização e acessibilidade, para que sobrevivam ao tempo e permaneçam como objeto de imaginação de um passado em harmonia com o presente. A dinâmica do espaço e o contexto social são essenciais para que sejam espaços vivos e que resistem a um passado (Lefebvre, 2001). O estudo tem como objetivo difundir a temática Acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês, propondo melhorias no acesso e tornando-se um laboratório para o aprimoramento de mais equipamentos culturais com acessibilidade em espaços tombados, tornando seus atores multiplicadores de inclusão e cidadania.

### **Metodologia**

O trabalho utiliza o Método de Transdução, fundamentado em Lefebvre (2008), Wilhelm (1976) e Lourau (1999) que traz a percepção das realidades atuais, levando-se em conta as possibilidades futuras, imaginárias, tendo em vista as necessidades que a sociedade possa vir a ter no futuro. O método consiste em ir além do que se tem, mas sem deixar de lado todo contexto e análises funcional e estrutural concretas existentes. (Lefebvre, 2008). O método trabalha na proposição de um objeto desejável e possível, partindo de uma realidade, limitação temporal e aproximações sucessivas, de forma a propor um modelo desejável de situações futuras, estimulando assim o processo de planejamento ou releitura sobre a dinâmica do espaço, oportunizando a (re)criação de novos olhares sobre o objeto investigado. Entendida como uma influência resultante de um feedback entre o conceito usado pelo pesquisador e as observações baseadas na experiência. “La question de l'implication est celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain de l'homme à sa vie”<sup>14</sup> (Lourau, 1999). A transdução conta com procedimentos metodológicos que se organizam de acordo com as intervenções, necessidades ou possibilidade pensadas, fazendo com que o conhecimento e a utopia se aliem. “Esta é a

---

<sup>14</sup> A questão da implicação está na relação do pesquisador com o seu objeto, trazendo a prática para os fundamentos da realidade (tradução da autora).



característica essencial da démarche já antes considerada e denominada “transdução”, construção de um objeto virtual aproximado a partir dos dados experimentais” (Lefebvre, 2008, p.125). A abordagem é qualitativa sob a ótica da realidade investigada, na qual considera-se a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (Demo, 1992), amparada na pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e observação participante. Faz uma reflexão sob a ótica da realidade investigada, na qual considera-se a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. tendo em vista a interpretação dos dados e dos significados, mas as relações existentes (pessoas, situações, lugares, documento e a própria dinâmica do local), percebendo o fenômeno dentro do seu contexto.

### ***Resultados/Proposição***

O Centro Cultural tem em sua estrutura física algumas adequações de acessibilidade como rampas removíveis, banheiros adaptados e plataforma elevatória cadeirante que leva ao segundo piso onde está o museu, mas é necessário mais investimento no quesito acessibilidade. As estratégias para a continuidade da proposta tem como base o fomento no uso de novas tecnologias e boas práticas em acessibilidade nos equipamentos culturais do estado, de forma a viabilizar o acesso às pessoas com deficiência a todo complexo cultural. Propõe-se trabalhar nessa construção inclusiva, através de palestras, mostras, exposições, oficinas, cursos, workshop, reuniões, fomento de visitas das pessoas com deficiência e outros. Trabalha-se na perspectiva de chamar a atenção para importância e necessidade de garantir o direito de todas as pessoas aos espaços e equipamentos culturais. Para implementação do projeto, é necessário uma construção coletiva, sendo essencial a parceria e apoio da Secretaria Adjunta da Pessoa com Deficiência do Maranhão, do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Maranhão e do Fórum Maranhense das Entidades de Pessoas com Deficiência e Patologias, para pautar as adequações e necessidades no que tange a acessibilidade, contando também com o suporte da Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão. O projeto piloto deste artigo pretende construir uma linha de base, como forma de avaliar e medir permanentemente o impacto e os resultados concretos, tanto na adequação dos espaços culturais, quanto no desenvolvimento socioeconômico a ser fomentado através das parcerias com diversas instituições e a comunidade envolvida, servindo de subsídio às futuras ações de acessibilidade no Centro Histórico de São Luís. Toda a iniciativa servirá como laboratório e apoio para a

implementação da acessibilidade e boas práticas de inclusão em centros culturais e casas de cultura do estado. Este artigo é resultante do Projeto Acessibilidade no Centro Cultural Convento das Mercês: inovação, tecnologias assistivas e boas práticas para a inclusão das pessoas com deficiência aos equipamentos culturais”. Devido a pandemia, não pode ainda ser colocado em prática, mas é uma possibilidade real de acessibilidade cultural.

## **Referências**

- Brasil, C B de 1988, Leis de Acessibilidade nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, Decreto Federal nº 5.296/2004. Recuperado em 23 de setembro de 2019, de <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis>
- Cardoso, E. Cuty, J. (2012). Organizadores. Acessibilidade em Ambientes Culturais. Porto Alegre, Marca Visual
- Demo, P. (2013). Metodologia do conhecimento científico. São paulo: editora atlas S.A;
- Fávero, E. A. G. (2004). Direito das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade. Editora WVA 1ªed
- Fundação da Memória Republicana Brasileira. Recuperado em 19 de setembro de 2019, de <http://www.fmrbr.ma.gov.br/a-fundacao/>
- Governo do Estado do Maranhão. Secretaria de Estado do Turismo. Recuperado em 05 de março de 2019, de <http://www.turismo.ma.gov.br/cidades-patrimonio-historia-e-arquitetura/>
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Recuperado em 13 de maio de 2019, de <http://portal.iphan.gov.br/ma>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recuperado em 22 de março de 2019, de [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_d\\_eficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_d_eficiencia.pdf)
- Lefebvre, H. O (2008). Direito à Cidade. São Paulo: Ed. Centauro

Lefebvre, H. (2002). *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG

Lourau, R. (1999). *IMPLICATION TRANSDUCTION*. Paris: Editora Econômica  
Anthropos

Maranhão, Assembleia Legislativa do. Lei Estadual de Acessibilidade do Maranhão nº  
8.031, de 28 de novembro de 2003. Recuperado em 07 de dezembro de 2019,  
de <http://legislacao.al.ma.leg.br:8080/ged/busca.html>

Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre o  
Direito das Pessoas com Deficiência. Recuperado em 12 de novembro de  
2019, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-  
2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

Wilheim, J. (2008). *Cidades: O Substantivo e o Adjetivo*. ed Perspectiva. 3ª Edição

# Percepção da pessoa idosa em isolamento social pela Covid-19

**Bruna Luiza Henkel** - Universidade Feevale

**Fernanda Silva de Souza Rodrigues** - Universidade Feevale

**Geraldine Alves dos Santos** - Universidade Feevale

**Elizangela Halinski Cardoso** - Universidade Feevale

O novo corona vírus, nomeado SARS – COV 2, causador da doença COVID 19, é um vírus que acomete principalmente a função respiratória. Como não existem tratamentos consolidados e vacinas disponíveis para o controle da doença, a pandemia representa uma ameaça para a saúde pública no mundo. No Brasil, o primeiro indivíduo com resultado positivo foi anunciado no dia 26 de Fevereiro de 2020, tratando-se de um homem de 61 anos. O primeiro óbito brasileiro ocorreu no dia 17 de março de 2020, sendo um homem de 62 anos, diagnosticado com hipertensão e diabetes. Diante desta realidade, os idosos estão no centro da discussão da pandemia de COVID-19, e carecem de orientação e atenção especializada em saúde para minimizar seu risco de contaminação pela doença e o impacto psicossocial causado pela pandemia (Hammerschmidt, Santana, 2020).

O crescimento da população idosa é uma das mais relevantes transições demográficas, e com a pandemia o número de idosos fragilizados e dependentes de maiores cuidados teve um aumento significativo. O fato de possuir uma imunidade mais baixa, e a resistência corporal ser mais limitada, se tornaram fatores primordiais para justificar a importância do isolamento dos idosos, visto que esta é a mais efetiva medida de contenção ao avanço da doença. No entanto, os idosos têm apresentado dificuldade em lidar com esta condição, pois ela gera solidão, angústia, medo e tristeza de permanecerem sozinhos ou com convivências familiares limitadas (Kalache, Silva, Giacomini, Lima, Ramos, Louvison & Veras, 2020).

Nesse contexto, o controle da pandemia, a saúde e o combate aos agentes patogênicos são focos primários de atenção de gestores e dos profissionais de saúde, e as inferências sobre a saúde mental tendem a ser subestimadas ou ignoradas. Sabe-se que o isolamento social precisa ser contínuo e rígido, e este fato pode servir como

gatilho para o surgimento de tristeza e culpa, já que os idosos tem dificuldades em lidar com o fato de não poderem dar e nem receber apoio de seus familiares e amigos, independente de seu estado de saúde (Pereira, Oliveira, Costa, Bezerra, Pereira, Santos & Dantas, 2020; Schmidt, Crepaldi, Bolze, Silva & Demenech, 2020).

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo compreender a percepção de pessoas idosas brasileiras acerca dos efeitos do isolamento social obrigatório causado pela COVID-19.

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Foram incluídos indivíduos com idade acima de 60 anos, que estavam em diferentes cenários, sendo dois hospitalizados e quatro em seu domicílio, os participantes eram moradores da cidade de Novo Hamburgo e São Leopoldo, As entrevistas ocorreram nos meses de Julho e Agosto. Para fazer parte da pesquisa, o idoso precisava ter o teste de COVID 19 positivo. Foi realizada uma conversa informal, no qual foi solicitado ao participante para discorrer como foi a sua experiência diante do isolamento social necessário pela desta doença. Foram respeitados os preceitos éticos de acordo com a resolução 466 do conselho nacional de saúde que dispõe sobre boas práticas das pesquisas com seres humanos. (Brasil, Ministério da Saúde, 2012)

Participaram do estudo seis idosos na faixa etária de 60 a 72 anos, sendo a maioria do sexo feminino. Foi possível observar que a maioria dos pacientes participantes relataram muito sofrimento e dificuldades, enquanto os outros tiveram melhor enfrentamento e foram capazes de lidar de forma mais leve com a situação. A partir da análise das informações foram criadas três categorias: 1 : Principais sinais e sintomas relatados pelos pacientes; 2: Percepção dos idosos a cerca do isolamento social; 3 : Importância do apoio familiar no enfrentamento do isolamento social imposta pela COVID-19.

### ***Categoria 1: Principais sinais e sintomas relatados pelos pacientes***

Inicialmente todos os participantes idosos falaram sobre a doença e seus sintomas. A maioria percebe os sintomas como muito ruins, parecidos com a gripe, porém de maneira mais intensa. Uma das participantes relatou ter desenvolvido a doença duas vezes e que na segunda vez apresentou sintomas mais graves, com alto nível de dor.

Ainda, outra participante não relatou sintoma nenhum da COVID-19 e lamenta que o diagnóstico tenha interferido no tratamento de outro problema de saúde anterior.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os sinais e sintomas da COVID-19 são muito variáveis, podendo se manifestar de forma branda ou mais intensa e grave. Sabe-se que dentre os indivíduos suscetíveis, os idosos podem ter uma forma de experiência diferente ou ainda, um rápido agravamento da doença, podendo levá-los à morte, principalmente daqueles que apresentam previamente outras comorbidades, como é o caso da maioria dos idosos (OMS, 2020).

### ***Categoria 2: Percepção dos idosos a cerca do isolamento social***

Ao analisar a percepção dos idosos acerca do isolamento social vivenciado por eles, foi possível observar que a solidão esteve presente em três dos discursos. Segundo eles, a COVID-19 é uma doença solitária e geradora de angústia e desespero por terem que lidar com essa solidão. Informam a dor vivenciada por não poder abraçar e estar em contato direto com seus familiares como algo muito forte e difícil. Ainda, uma idosa relatou sensação de abandono pois recebeu apoio e ligações da secretaria de saúde em sua primeira contaminação, porém, na sua segunda contaminação pelo vírus não foi constatada nenhuma vez, o que gerou insegurança, solidão e sensação de estar abandonada pelo sistema de saúde. Hammerschmidt e Santana (2020) afirmam que mesmo aqueles que residem sozinhos precisam contar com pessoas como referência para reportar suas necessidades, sentimentos ou relatos de saúde e doença. Assim como, que os vínculos neste momento são extremamente importantes.

O medo foi outro aspecto relatado por dois participantes. O primeiro informou que, durante seu isolamento, teve medo de fazer suas atividades da vida diária sozinho, como se levantar da cama, pois sentia-se tonto, demonstrando que a doença pode interferir na autonomia dos idosos, fato que impacta nele de maneira física e emocional. Este fato deve ser acompanhado com atenção, pois o indivíduo idoso necessita sentir-se seguro, ter projetos de vida e ter a capacidade de fazer suas próprias escolhas, mantendo sua autonomia, estimulando seu autocuidado e satisfação com a vida (Goldenberg, 2013, Veras, 2012).

Ainda, esse participante trouxe o medo de morrer sozinho e o pavor sentido ao abrir o resultado do exame, demonstrando dificuldades em lidar com a doença e suas

repercussões. Sabe-se que estar doente interfere na vida cotidiana e o isolamento proporciona importante mudança de hábitos e rotinas, fazendo com que os pacientes se retirem do seu círculo familiar e social. Sabe-se que após os 60 anos de idade, os principais medos dos idosos são: doenças, limitações, perda de memória, limitações de capacidade física e dependência das pessoas, abandono e solidão, o que demonstra a necessidade de apoio a esses idosos da pesquisa, já que apresentam muitas razões para terem medo (Goldenberg, 2013).

Uma paciente refere que não sentiu medo ao ter o resultado positivo da doença, porém teve muito medo de transmitir o vírus para alguém. Relatou que recebeu muitas orientações de familiares antigos, de seus avós, assim como das redes sociais acerca do uso de chás no tratamento, encontrando diferença no seu estado de saúde após esse tratamento. Observa-se com esse relato o quanto o senso comum e a cultura interferem na maneira como os sujeitos experimentam a doença e aderem ao tratamento proposto (Helman, 2009).

A observação de que a doença gera além do isolamento social obrigatório, um afastamento das pessoas mesmo após terem sido liberados pelo exame negativo, demonstrou a tendência a manterem-se afastados. Um participante relata ser desagradável a sensação de chegar nos lugares e as pessoas se retirarem ou se afastarem, demonstrando preconceito. Ele demonstra que durante o isolamento aderiu com seriedade às recomendações dos órgãos sanitários e voltou ao convívio social somente após ter negativado, porém não foi visto da mesma forma pelas pessoas e, este fato pode indicar a necessidade de informações mais claras para a população e, também, a necessidade de acompanhar esses pacientes de modo a incluí-los novamente em seu contexto familiar e social após o período de isolamento.

### ***Categoria 3: Importância do apoio familiar no enfrentamento do isolamento social imposta pela COVID-19***

Frente às questões trazidas pelos participantes, ficou clara a importância da sua rede de apoio no processo de enfrentamento da COVID-19 e do isolamento social obrigatório. Relataram que foram apoiados pelos seus filhos, mães, cônjuges e até por seus animais de estimação. A presença de familiares ou de pessoas próximas ao idoso é fundamental durante a sua hospitalização, pois a doença faz com que apresentem

limitações físicas que aumentam seu grau de dependência. Dentre as formas de apoio mais importantes para os idosos está o apoio emocional, porém, nesse período de isolamento social não é possível que esses acompanhantes estejam presentes e ofereçam diretamente esse apoio e este fato, pode impactar negativamente no processo de recuperação da saúde desses idosos (Neves & Ferreira, 2018).

Uma das participantes, muito emocionada, relatou não ter recebido esse apoio familiar, pois seu esposo havia falecido há poucos meses e seus filhos se afastaram dela e deixaram de lhe oferecer apoio e auxílio pelo medo de contraírem o vírus. Segundo ela os filhos informaram que não se aproximavam dela, pois sentiam medo de ficar doentes e serem impedidos de manterem seus trabalhos e vida normal. Essa participante informou que, segundo orientações do filho, caso necessitasse de algo, deveria colocar a máscara e ir sozinha ao mercado, o que de fato aconteceu e demonstra a negligência desse indivíduo com a mãe em situação de vulnerabilidade e doença e com a sociedade em tempos de pandemia, já que esse comportamento colocaria em risco as pessoas que se aproximasse dela durante esse período.

No envelhecimento, a vulnerabilidade é presente na vida dos idosos, visto que a senescência é um processo que envolve muitas mudanças, as quais permeiam um conjunto de aspectos individuais e de sentimentos que podem influenciar na vida e saúde do indivíduo. O grau de vulnerabilidade remete a uma série de combinações, como físico, social e programático. Na maioria das vezes as experiências vivenciadas no cotidiano e no passado, auxiliam no enfrentamento das dificuldades da vida. A presença e apoio, tanto familiar como psicológico, influenciam na qualidade de vida e na percepção de saúde, e ajudam a não deixar os idosos tão vulneráveis (Barbosa, Oliveira, & Fernandes, 2019).

Interessante observar que um paciente relatou estar preocupado em manter comportamentos saudáveis, como bons hábitos alimentares e prática de exercícios físicos, lavagem das mãos e uso de máscara, de modo a evitar que seja infectado novamente pelo vírus e contribuir para o bloqueio da disseminação, demonstrando consciência acerca da gravidade da situação pandêmica em que vivem. Observa-se que existe uma consciência importante por parte desse idoso acerca do seu fundamental papel na sociedade, já que se coloca como sujeito socialmente ativo (Veras, 2012).



Faz-se necessário que as equipes de saúde entendam a necessidade de auxiliar os indivíduos idosos a envelhecerem de maneira saudável, através da atenção à sua saúde física e mental. Além da manutenção da independência em suas atividades e estímulo a sua inserção familiar e social, de modo a enfrentar de maneira saudável o isolamento social e a pandemia em que estão inseridos (Veras, 2012).

No presente estudo foi possível visualizar os efeitos negativos da pandemia sobre os idosos. Os sinais e sintomas muitas vezes debilitam os idosos e os deixam dependentes de outras pessoas. Porém, como o convívio nesta doença é limitado, torna a experiência ainda mais angustiante e triste. O medo de morrer cerca toda essa situação e os deixam sempre muito inseguros, por suas comorbidades e limitações.

Percebeu-se a dificuldade do isolamento social, pois o idoso ao ser submetido ao isolamento, fica angustiado e deprimido, limitando ou até mesmo se esquivando do convívio familiar. Esta situação gera uma vulnerabilidade significativa entre as pessoas idosas. Os idosos que conviveram com os familiares dentro do permitido ou tiveram contato em redes sociais, tiveram a percepção de apoio e segurança. E eles conseguiram superar com mais facilidade a situação.

**Palavras-chave:** Idoso; Covid-19; Pandemia; Infecções por Coronavirus.

### ***Referências bibliográficas***

Barbosa, K. T (2019) Vulnerabilidade da pessoa idosa: análise conceitual. Rev Bras Enferm. 2019;72. Recuperado em 19 outubro, 2020, de [https://www.scielo.br/pdf/reben/v72s2/pt\\_0034-7167-reben-72-s2-0337.pdf](https://www.scielo.br/pdf/reben/v72s2/pt_0034-7167-reben-72-s2-0337.pdf).

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de Dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012, Recuperado em 19 de outubro, de [https://www.iesb.br/Cms\\_Data/Contents/Portal/Media/arquivos/466.pdf](https://www.iesb.br/Cms_Data/Contents/Portal/Media/arquivos/466.pdf)

- Goldenberg, M. (2013). *A bela velhice*. Editora Record.de Almeida Hammerschmidt, K. S., & Santana, R. F. (2020). Saúde do idoso em tempos de pandemia COVID-19. *Cogitare Enfermagem*, 25.
- Goldenberg, M. (2011). Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. *Contemporânea (Título não- corrente)*, 9(2).
- Helman, C. G. (2009). *Cultura, Saúde e Doença, notas de estudo de Medicina*.
- Kalache, A., Silva, A. D., Giacomini, K. C., Lima, K. C. D., Ramos, L. R., Louvison, M., & Veras, R. (2020). Envelhecimento e desigualdades: políticas de proteção social aos idosos em função da Pandemia Covid-19 no Brasil. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 23(6).
- Neves, M. E. R., & Ferreira, T. C. L. (2018). Hospitalização e Redes de Apoio Social de Idosos HOSPITALIZATION AND SOCIAL SUPPORT NETWORKS FOR THE ELDERLY. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 16(1).
- Organização Mundial de Saúde (2019). *Pandemia do Coronavírus (COVID-19)*. Recuperado em 19 outubro, 2020, de [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812).
- Pereira, M. D., de Oliveira, L. C., Costa, C. F. T., de Oliveira Bezerra, C. M., Pereira, M. D., dos Santos, C. K. A., & Dantas, E. H. M. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), e652974548-e652974548.
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37.

Veras, R. (2012). Novos desafios para o jovem país envelhecido. In. M. Goldenberg, (Org.). Corpo, envelhecimento e felicidade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

# Corporeidade e envelhecimento no contexto do câncer de mama

**Fernanda Silva de Souza Rodrigues** - Doutoranda do Programa Diversidade Cultural e Inclusão Social Feevale. Mestre em Reabilitação e Inclusão. Professora do Curso de Enfermagem da Universidade Feevale.

**Daiane Bolzan Berlese** - Doutora em Bioquímica Toxicológica. Professora de Bioquímica do Instituto de Ciências da Saúde, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Corpo, Movimento e Saúde e docente do Programa de Pós-Graduação em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale.

**Elizangela Halinski Cardoso** - Universidade Feevale. Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

**Débora da Silva Olivo** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pelotas.

**Geraldine Alves dos Santos** - Pós-Doutorado na Faculdade de Serviço Social da PUCRS; Doutora em Psicologia. Mestre em Psicologia Clínica; Especialista em Gerontologia Social: Professora titular da Universidade Feevale.

## ***Introdução***

O envelhecimento na cultura brasileira está associado a um período de perdas, de decadência, de declínio da funcionalidade corporal acarretando em doenças, e também, de marginalização social. Além disso, o câncer de mama gera nas pacientes um grande impacto emocional e físico, já que afeta a mama, órgão representativo da sua feminilidade, maternidade e sexualidade e, seu tratamento com cirurgia, quimioterapia e radioterapia acarreta inúmeros efeitos colaterais alterando a imagem corporal das mulheres e interferindo em sua funcionalidade (INCA, 2020; BONASSA, 2012; GOLDENBERG, 2013; LIMOEIRO, 2016).

De acordo com Helman (2009), as cirurgias mutiladoras, como as mastectomias, a alopecia, a mudança na coloração e aspecto de pele e outras alterações corporais causadas pela radioterapia e quimioterapia podem fazer com que as mulheres sintam que estão tendo perdas, interferindo em sua representatividade feminina. Essas mudanças corporais associadas às mudanças corporais e sociais vivenciadas pelas

mulheres em processo de envelhecimento tem diferentes representações, pois algumas, manifestam medo de invisibilidade, da perda de autonomia e de limitações físicas; e outras, são capazes de identificar aspectos positivos de seu envelhecimento e se adaptar às mudanças (GOLDENBERG, 2013).

Entendendo a imagem corporal como a percepção que cada indivíduo tem de seu corpo e sabendo que ela é construída ao longo da vida, a partir de suas experiências, cultura e sociedade em que está inserido faz-se necessário repensar as políticas de atenção ao envelhecimento e ao paciente portador de câncer, de modo que as equipes de saúde voltem suas ações para a prevenção e promoção da saúde dessa população, buscando um envelhecimento bem sucedido, focado na busca de uma auto – imagem positiva, de autonomia, satisfação, significado de vida e inclusão social (VERAS,2012; HELMAN, 2009).

Este estudo tem como objetivo analisar na literatura científica aspectos relacionados à corporeidade de mulheres em processo de envelhecimento no contexto do câncer de mama.

### ***Material e método***

Este artigo é uma revisão integrativa da literatura, organizada em cinco etapas, segundo Cooper (1982): formulação do problema, coleta dos dados, avaliação dos dados coletados, análise e interpretação dos mesmos e apresentação dos resultados. Desta forma, apresenta-se a seguinte questão norteadora: quais os aspectos relacionados à corporeidade de idosas com câncer de mama?

A autenticidade das ideias, conceitos e definições dos autores pesquisados foram mantidas, assim como foram feitas as citações de acordo com NBR nº 6023:2018 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2018). Foi respeitada a lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 que dispõe sobre os direitos autorais.

Os dados foram coletados através da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e foram incluídas publicações eletrônicas indexadas, disponíveis e publicadas nas bases de dados da Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde (LILACS) e na Base de dados em Enfermagem (BDENF).

Foram elencados como critérios de inclusão: artigos completos e de livre acesso, online e gratuitos, fazendo o uso do string de busca “AND” para cada descritor. Foram usados os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): imagem corporal, câncer de mama, idoso, desenvolvidos pela área da saúde, publicados em Língua Portuguesa e inglesa no período de 2014 a 2019, que abordaram a questão do estudo. Foram incluídas pesquisas com abordagens qualitativas e quantitativas, por meio de estudos de casos, experimentais, transversais, longitudinais e observacionais, e que sejam correlacionados com os descritores citados.

Foram excluídos os artigos publicados e divulgados através de resumos, cartas ao editor, artigos de revisão integrativa da literatura, anais de congresso, documentos governamentais, dissertações, monografias e teses, os artigos publicados em duplicidade em mais de um meio eletrônico. Os artigos foram selecionados no mês de agosto de 2020, e posteriormente, apresentados de acordo com a recomendação PRISMA, conforme Moher et al (2009).

### ***Resultados e discussão***

Para a análise foram selecionados 11 artigos que estavam relacionados com o objetivo da pesquisa. Estes artigos encontram-se no período de 2015 a 2019, e sua maioria (9 artigos) possui abordagem quantitativa, e os demais abordagem qualitativa. As mulheres pesquisadas encontravam-se em processo de envelhecimento sendo a média de idade das mulheres 52 anos. A análise desses artigos deu origem a duas categorias: Categoria 1: Imagem corporal, feminilidade e sexualidade e Categoria 2: O impacto do peso corporal na vida das mulheres.

#### ***Categoria 1- Imagem corporal, feminilidade e sexualidade***

Ao analisar o impacto do câncer de mama na imagem corporal, feminilidade e sexualidade de mulheres em processo de envelhecimento, foi possível verificar que o corpo dessas mulheres está fortemente presente. As mulheres estudadas percebem seu corpo como mutilado, fora dos padrões de beleza impostos pela sociedade e, este fato pode fazer com que sintam vergonha e se isolem das suas famílias, de seus parceiros e da sociedade (ARCHANGELO, ET AL, 2019; RIBEIRO, ET AL, 2018)

O tratamento do câncer de mama envolve múltiplas modalidades, dentre elas a quimioterapia. Esse tratamento é extenso, complexo e atua de maneira sistêmica no organismo das pacientes e, por esse motivo, gera inúmeros efeitos colaterais, como perda de cabelo, alterações de pele, fadiga e desânimo. Nesse contexto, os autores constataram redução significativa no índice de imagem corporal relacionada à aparência e alta autoestima dessas pacientes. Ainda, foi possível identificar que as pacientes que se submeteram a procedimento cirúrgico tiveram um resultado negativo na percepção de imagem corporal relacionada a sua aparência e que as cirurgias conservadoras proporcionam às mulheres um maior índice de satisfação com a sua imagem, reforçando o impacto negativo das alterações causadas pelo tratamento na imagem corporal das mulheres ( PRATES, ET AL, 2017; HUANG E CHAGPAR, 2018).

Ao serem questionadas acerca da importância de seus corpos, elas relatam que são importantes para se sentirem completas, femininas e atrativas, demonstrando que as alterações causadas pelo tratamento da doença e pelo processo de envelhecimento interferem na percepção positiva que tem da sua imagem corporal gerando inúmeras consequências psicológicas e sociais. Nesse sentido, essas mulheres podem apresentar um risco aumentado para a exclusão social (ROCHA, ET AL, 2016).

No estudo feito com mulheres em pós tratamento para o câncer de mama, foi possível identificar alta prevalência de insatisfação com a imagem corporal, reforçando o quanto o tratamento do câncer altera o corpo, tornando-o na visão das mulheres, diferente do modelo esperado pelos padrões sociais e fazendo com que procurem se afastar de seus parceiros e da sociedade por vergonha e medo de não serem aceitas (RIBEIRO, ET AL, 2018).

Ainda, a imagem corporal é decisiva ao analisar o comportamento da mulher que sofre amputação do seio, pois o relato: “O pior é fiquei junto por um bom tempo e depois que perdi o seio ele me rejeitou” sugere um sentimento de rejeição e incapacidade de manutenção de um relacionamento por parte da mulher. Além disso, a fala: “Ó quando eu era inteira não arrumei ninguém, imagina agora faltando um pedaço, agora que não vou arrumar mesmo” demonstra dificuldades por parte dessa mulher em lidar com o novo seio e a nova imagem, tida como incompleta, podendo desencadear o isolamento social voluntário (ROCHA, ET AL, 2016).

Os estudos mostraram que mulheres pós reconstrução mamária identificam sua feminilidade como preservada e positiva e apresentam maior satisfação com imagem corporal, e que essa satisfação aumenta quanto maior o tempo transcorrido após o procedimento cirúrgico. Essas mulheres relatam que a cirurgia de reconstrução tornou-as completas e melhorou a qualidade de suas vidas, pois as auxiliou a não lembrar da doença, já que a mama reconstruída traz a sensação de normalidade aos seus corpos. Apesar disso, um estudo mostrou que algumas mulheres encontram muita dificuldade em lidar com a mama reconstruída, e elas relatam aversão e nojo da nova mama, considerando que esta não apresenta as mesmas características da mama normal, que é flexível e macia (BAI, ET AL, 2019; JUHL, ET AL, 2017; TEO ET AL, 2015).

Após reconstrução mamária de sete mulheres com câncer de mama, quatro relataram que passaram por um período difícil no primeiro ano após o procedimento, pois sentiam aversão a mama reconstruída, ocasionando desconforto e receio por ela apresentar falta de mobilidade e alteração de sensibilidade, gerando prejuízo em seus relacionamentos (JANA ET AL, 2017).

Ao analisar as mulheres submetidas a mastectomia isolada (sem reconstrução mamária) os estudos demonstraram um índice de função sexual menor, mais sintomas depressivos e percepção negativa de imagem corporal em relação às mulheres que realizaram reconstrução mamária pós mastectomia. As mulheres relatam sentirem vergonha de seus parceiros, medo de não serem atraentes e, muitas vezes desistem de sua vida sexual, gerando uma experiência negativa de sexualidade. Segundo elas, as mutilações causadas pela cirurgia são extremamente desagradáveis e fazem com que evitem o contato social e, também, o contato com seus parceiros (BAI, ET AL, 2019; PRATES, ET AL, 2017; TEO, 2015).

Nesse contexto, é possível reconhecer que a experiência e o significado atribuído ao câncer de mama e seu tratamento é algo subjetivo, individual, pois interfere na identidade, feminilidade, imagem corporal e sexualidade de cada mulher. Por esse motivo, é necessário que seja oferecido a essas mulheres uma assistência multidisciplinar, buscando ajudá-las a reconhecer seus corpos e enxergar-se como mulheres completas, femininas e portadoras de uma auto-imagem positiva (ROCHA ET AL, 2016).



Somado a isso, faz-se necessário incluir e reconhecer os seus parceiros como facilitadores da resiliência e da inclusão social e familiar dessas mulheres, pois através dos relatos: “Talvez ele seja muito mais carinhoso ainda”, “Ele me deu maior força e até hoje estamos juntos” e “Ele me dá a o apoio e força que eu preciso para viver uma vida normal” é possível observar o quanto o comportamento de apoio, compreensão, força, carinho e aceitação dos maridos se mostra significativo para essas mulheres (ROCHA ET AL, 2016).

### ***Categoria 2- O impacto do peso corporal na vida das mulheres***

O tratamento do câncer de mama inclui terapias, como a terapia hormonal e a quimioterapia, que podem gerar ganho de peso às mulheres. Associado a isso, o sedentarismo e os maus hábitos de vida, possuem um impacto negativo na imagem corporal das mulheres e no índice de cura da doença, gerando maior risco de morte. Nesse sentido, ao analisar o impacto do peso na imagem corporal de 102 mulheres portadoras de câncer de mama, foi possível verificar um grau de insatisfação em 75,7% das mulheres, e que quanto maior seu ganho de peso, maior sua insatisfação com a imagem corporal. O estudo também observou que esse impacto é maior nas mulheres mais jovens, pois as mulheres acima de 60 anos obtiveram menos índice de insatisfação com seus corpos (RIBEIRO, ET AL, 2018)

O aumento do peso corporal gera nas mulheres sofrimento, pois relatam extrema angústia, frustração, auto-imagem negativa e favorece uma oscilação de seu humor. Esses sentimentos impactam nas mulheres, pois relatam desconforto causado pela crítica das pessoas e pela ênfase dada pela sociedade a perfeição dos corpos. A ausência da mama e o aumento de peso corporal faz com que as mulheres necessitam se adaptar, adequando sua maneira de vestir a fim de tentar esconder as alterações vivenciadas e lidar com o fato de sentirem-se envergonhadas com sua nova aparência (PILA, ET AL, 2018a; ROCHA ET AL, 2016).

Ainda, as mulheres relatam sentir muita vergonha de seus corpos após o aumento de peso, principalmente aquelas que tinham controle do peso antes do tratamento. Além da vergonha, relatam sentir culpa e sensação de falta de controle, já que entendem a perda de peso como algo de sua responsabilidade e, por isso, sentem-se derrotadas quando não conseguem restabelecer seu padrão de peso anterior à doença. Essa

oscilação de peso impacta negativamente a auto-estima e a qualidade de vida das mulheres, e este fato é percebido em uma das falas da paciente: “O peso é pior que o câncer”, demonstrando que a mudança provocada em seu corpo pelo aumento de peso gera mais dificuldades do que a doença em si e seu risco de agravamento e morte (RIBEIRO, ET AL, 2018; PILA, ET AL, 2018a; PILA, ET AL, 2018b).

### ***Considerações finais***

O estudo permitiu concluir que as mulheres em envelhecimento e portadoras de câncer de mama sofrem grande impacto na sua imagem corporal, interferindo em sua feminilidade e sexualidade. Dentre as alterações causadas pelo tratamento da doença, o peso corporal tem importante papel na imagem corporal negativa, gerando NAS mulheres vergonha, culpa, medo e aumentando o risco de excluírem-se das relação com seus parceiros e com a sociedade. Nesse sentido, a equipe de saúde necessita estar atenta e sensível à percepção das mulheres sobre si mesmas, de modo a auxiliá-las no enfrentamento da doença e na sua adaptação frente às mudanças por ela impostas, de modo que possam viver com bem e com qualidade.

**Palavras-chave:** imagem corporal; envelhecimento; câncer de mama.

### ***Referências***

- Associação brasileira de normas técnicas. (2018). ABNT NBR 6023:2018 informação e documentação – referências – elaboração. 2. ed. rio de janeiro: abnt.
- Archangelo, S.C.V.; Neto, M., S.; Veiga, D. F.; Garcia, e. B.; Ferreira, I. M. (2019). Sexuality, depression and body image after breast reconstruction. *clinics*;74:e883.
- Bai, I.; Arver, B.; Johansson, H.; Sandelin, K.; Wickman, M.; Brandberg, I. (2019). Body image problems in women with and without breast cancer 6 e 20 years after bilateral risk-reducing surgery e a prospective follow-up study the breast. *120e127*.
- BONASSA, Edva. M.. *Enfermagem em Terapêutica Oncológica*. 4ª ed. 2012.
- COOPER, H. M. Scientific guidelines for conducting integrative research reviews. *Review of Educational Research*. v.52, n.2, p. 291-302. 1982.

- GOLDENBERG, Mirian. *Velho é lindo!*. LIMOEIRO, B.C. *O envelhecimento e as mudanças no corpo: novas preocupações e velhas angústias*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GOLDENBERG, Mirian. *A bela velhice*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GOLDENBERG, Mirian. *Corpo, envelhecimento e felicidade*. VERAS, R. *Novos desafios para o jovem país envelhecido*. 1ª ed. Editora: Civilização Brasileira, 2012.
- HELMAN, Cecil. G. *Cultura, saúde e doença (recurso eletrônico)*. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009)
- INCA.(2020). Instituto nacional do câncer. Câncer de mama. Disponível em: [www.inca.gov.br](http://www.inca.gov.br).
- Jana L. Schmidt, Cordula M. Wetzel<sup>1</sup>, Klaus W. Lange, Norbert Heine, Olaf Ortmann. (2017). Patients' experience of breast reconstruction after mastectomy and its influence on postoperative satisfaction. *Arch Gynecol Obstet*, 296:827–834. DOI 10.1007/s00404-017-4495-5.
- Juhl, A. A.; Christensen, S.; Zachariae, R.; Damsgaard, T. E. (2016). Unilateral breast reconstruction after mastectomy – patient satisfaction, aesthetic outcome and quality of life. *Acta Oncologica*, 56:2, 225-231, DOI: 10.1080/0284186X.2016.1266087.
- Julian Huang, AB and Anees B. Chagpar, MD. (2019). Quality of Life and Body Image as a Function of Time From Mastectomy. *Ann Surg Oncol*. <https://doi.org/10.1245/s10434-018-6606-3>.
- Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J.; Altman, DG. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097.
- Pila, E.; Sabiston, C. M.; Taylor, V. H.; Arbour-Nicitopoulos, K. (2018). “The Weight Is Even Worse Than the Cancer”: Exploring Weight Preoccupation in Women

Treated for Breast Cancer. Qualitative Health Research. DOI:  
10.1177/1049732318770403

Pila, E.; Catherine M. Sabiston, Andrée L. Castonguay, Kelly Arbour- Nicitopoulos & Valerie H. Taylor. (2018) Mental health consequences of weight cycling in the first-year post-treatment for breast cancer. *Psychology & Health*, DOI: 10.1080/08870446.2018.1453510.

Prates, A. C. L.; Freitas-Junior, R.; Prates, M. F. O.; Veloso, M. F.; Barros, N. M. (2017). Influence of Body Image in Women Undergoing Treatment for Breast Cancer. *Rev Bras Ginecol Obstet*;39:175–183.

Ribeiro, F. E.; Vanderlei, L. C. M.; Palma, M. R.; Tebar, W. R.; Caldeira, D. T.; Fregonesi, C. E. P. T.; Christofaro, D. G. D. (2018). Body dissatisfaction and its relationship with overweight, sedentary behavior and physical activity in survivors of breast câncer. *European Journal of Obstetrics and Gynecology*, <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2018.08.581>

Rocha, J. F. D.; Cruz, P. K. R.; Vieira, M. A.; Costa, F. M.; Lima, C. A. (2016) Mastectomia: as cicatrizes na sexualidade feminina. *Rev enferm UFPE on line*, Recife, 10(Supl. 5):4255-63, nov.

Teo, I.; Reece, G. P.; Christie, I. C.; Guindani, M.; Markey, M. K.; Heinberg, L. J.; Crosby, M. A.; Fingeret, M. C. (2015). Body image and quality of life of breast cancer patients: influence of timing and stage of breast reconstruction. *Psycho-Oncology*). DOI: 10.1002/pon.3952.

# Plataforma de Serviços SEU – Estudo de Interfaces de Utilizador para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade

**Patricia Macedo** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Centro de Tecnologia e Sistemas (CTS), FCT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. patricia.macedo@estsetubal.ips.pt

**Paula Miranda** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. paula.miranda@estsetubal.ips.pt

**Pedro Albuquerque Santos** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. pedro.albuquerque@estsetubal.ips.pt

**Filipa Ferrada** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal Centro de Tecnologia e Sistemas (CTS), FCT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. faf@uninova.ips.pt

**Catarina Castro** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**Patricia Paquete** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

**Rui Madeira** - Centro de Investigação Sustain.RD, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. NOVA LINCS, DI, FCT, Universidade NOVA de Lisboa, Caparica, Portugal rui.madeira@estsetubal.ips.pt

O projeto *SEU (Services to Empower YOU)* teve a sua semente lançada em 2019 no TOM (Tikkun Olam Makers) Leiria, incluído nas jornadas SUPERA<sup>15</sup>, com a participação de uma equipa formada por estudantes e investigadores do centro de investigação S do Instituto X. A participação consistiu em dar resposta a um desafio societal através do desenho e implementação de uma plataforma computacional para disponibilizar serviços dirigidos para pessoas com deficiência ou incapacidade. Foi

---

<sup>15</sup> <http://supera.org.pt/jornadas2019/>

criado um protótipo conceptual a partir do qual se veio a identificar um conjunto de questões de investigação às quais há que responder de modo a obter uma solução verdadeiramente inclusiva.

Este projeto de investigação tem como objectivo principal responder à questão “Como desenhar e integrar interfaces de utilizador multimodais acessíveis para que pessoas com incapacidades diversas consigam interagir eficientemente com as funcionalidades disponibilizadas pela plataforma para obtenção dos serviços necessários?”.

Sendo a Web uma ferramenta fundamental na vida quotidiana da maioria dos cidadãos, a acessibilidade é um aspeto fundamental para garantir a inclusão de uma plataforma digital (Henry & Brewer, 2014). A acessibilidade na Web significa que pessoas com deficiência possam usar a Web sem nenhum tipo de barreira, independentemente da sua incapacidade (visual, auditiva, motora ou cognitiva). Neste sentido, ao longo dos anos, têm existido esforços para criar diretivas e recomendações relacionadas com padrões de acessibilidade digital a nível mundial, através da publicação de normas ISO que cobrem os vários aspetos da acessibilidade digital (Chisholm & Henry, 2015). A Web Accessibility Initiative (WAI) do World Wide Web Consortium (W3C) promove a acessibilidade na Web, através de um largo espetro de recomendações. De entre elas, destaca-se a Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), sendo a versão 2.0, publicada em 2008 a base do padrão ISO/IEC 40500:2012. Uma nova versão, a versão 2.1, do WCAG, publicada em 2018, foi ao encontro dos novos desenvolvimentos tecnológicos, sendo composta por 4 princípios, 13 diretrizes e 76 critérios de conformidade. Apesar disso, diversos estudos apontam que a maioria das aplicações Web em Portugal e na Europa não estão em conformidade com este padrão (Costa, 2015; Kubitschke et al., 2013). A nível governamental existe uma preocupação contínua em arranjar mecanismos para garantir que todos os produtos, bens e serviços estão acessíveis a todos, tendo sido

publicado recentemente uma nova norma europeia a esse respeito, a EN 17161:2019<sup>16</sup>.

A aplicação das especificações da WCAG 2.1 para a construção de uma plataforma digital de uma forma eficaz levanta vários desafios, já que tornar uma aplicação eficazmente acessível a um surdo pode torná-la menos interessante para uma pessoa cega, e vice-versa. Vários estudos sugerem a importância da adaptação das interfaces de utilizador, assim como dos conteúdos, aos seus utilizadores (Sánchez Gordón, & Luján-Mora, 2018; Iniesto & Rodrigo 2016; Obrenovic et al., 2017; Panchanathan & McDaniel, 2015; Firmenich et al., 2015).

A utilização de algoritmos inteligentes, que adaptem o modo de interação de uma forma automática em função das características dos utilizadores e do seu historial de utilização (Crespo et al., 2016), tem sido adotada em vários contextos (Madeira et al., 2011; Zhang et al., 2005). Na última década, a comunidade académica e a indústria têm vindo a desenvolver vários trabalhos no que toca a tecnologias para suporte à acessibilidade digital, tais como *Screen Readers*, *Text Simplifiers*, *Text to Pictogram Translators*, ou *Speech-to-Text* (Sevens et al, 2016; Corbett & Weber, 2016; Bautista et al., 2017). A maior parte dos trabalhos académicos, realizados na última década, dedicaram-se à conceção e desenvolvimento das tecnologias, não estando focados no estudo de modelos e arquiteturas que permitam integrar facilmente estas tecnologias no desenvolvimento das plataformas digitais.

Em Portugal existem várias iniciativas governamentais e não governamentais<sup>1718</sup> para tornar os sites conforme o standard WCAG 2.1, de forma a melhorar a sua acessibilidade. No entanto, não existe nenhuma plataforma que suporte as especificidades requeridas na interação de utilizadores com diferentes tipos de

---

16 Norma Europeia EN 17161:2019 Design for All – Acessibilidade seguindo uma aproximação no Desenho para Todos nos produtos, bens e serviços – Alargar a variedade de utilizadores”

17 <http://www.comacesso.pt/>

18 <http://www.acessibilidade.gov.pt/>

incapacidade para que possam aceder a serviços essenciais de forma tão fácil, amigável e autónoma quanto possível.

O projeto SEU explora a forma como uma plataforma de serviços deve disponibilizar *user-interfaces* adaptativas, seja Web ou mobile, para pessoas com deficiência e/ou incapacidades. A metodologia de desenvolvimento adotada é centrada no utilizador (*user-centred design*). Deste modo, é identificado um conjunto de utilizadores chave, que acompanharão todo o processo de conceção, desenvolvimento e teste das interfaces de utilizador. A equipa de utilizadores chave é constituída por cegos, tetraplégicos, pessoas surdas-mudas e pessoas com défice cognitivo no sentido de conceber uma plataforma que suporte a interação de indivíduos com diferentes tipos de incapacidades.

O projeto iniciou-se com uma fase de levantamento e caracterização das necessidades de cada um dos 4 grupos-alvo. Após esse levantamento foi identificado de que forma a norma WCA2.1 dá resposta às necessidades definidas. Também nesta fase realizou-se um estudo intensivo das tecnologias existentes no mercado, fazendo-se uma avaliação de como estas podem ser usadas no desenvolvimento de software para satisfazer as necessidades especificadas.

Partindo dos resultados obtidos da fase de levantamento e caracterização das necessidades específicas de adequação para cada grupo de utilizadores, a Tabela 1 propõe uma primeira versão do modelo de adaptação das interfaces de utilizador em função do tipo de incapacidade.

Um primeiro levantamento das necessidades, junto dos nossos parceiros (APPDA, Accessible Portugal e Escola de Saúde de Alcoitão), permitiu-nos ainda a descoberta de algumas funcionalidades específicas que a plataforma de serviços deverá contemplar de forma a garantir o suporte a um modelo de negócio credível junto da população alvo. Destaca-se a necessidade da figura do supervisor, permitindo a existência de clientes supervisionados, em que a aquisição de um serviço carecerá da autorização do seu supervisor, de forma a proteger os utilizadores com défice cognitivo. O modelo de registo de utilizadores especificado prevê ainda que todos os registos são condicionados a uma aprovação pelo gestor da plataforma, de forma a garantir que todos os prestadores de serviço são validados e que a informação dos



clientes é válida. A plataforma prevê ainda a existência de um gestor de acessibilidade, que terá como função introduzir os componentes digitais que permitirão que a informação sobre um serviço esteja disponível de uma forma acessível como, por exemplo, introdução de um vídeo com a descrição de um serviço em Língua Gestual Portuguesa.

Tabela 1 - Adaptações de base para as interfaces de utilizador por tipo de incapacidade.

| Componente                       | Adaptações para utilizador com défice   |   |   |  |
|----------------------------------|---|---|---|--|
|                                  | Visual  | Auditiva  | Motora  | Cognitiva  |
| Autenticação                     | Reconhecimento facial.  | Reconhecimento facial.  | Reconhecimento facial.  | Reconhecimento facial.   |
|                                  | Username e password   | Username e password   | Username e password   | Username e password  |
| Organização geral da página      | Títulos e subtítulos navegáveis com tab, para serem lidos com o leitor de ecrã. Em caso de páginas muito extensas colocar uma opção no fim de regresso ao topo. | Manter página simples, pouco populada.  | Navegável por tabs. Em caso de páginas muito extensas colocar uma opção no fim de regresso ao topo. | Navegável por tabs. Manter página simples, pouco "populada".   |
| Organização geral do formulário  | Sequência de componentes numa página única. Componentes navegáveis por tab. Cuidado com o tamanho da letra e contraste da cor.                                  | Dividir o formulário por várias páginas/etapas.   | Sequência de componentes organizada de forma a ser fácil de aceder com tabs.                        | Pouca informação por página. Cuidado com o tamanho da letra e contraste da cor.  |
| Preenchimento de campos de texto | Etiquetas e Campos de Texto preparados para serem lidos com leitores de ecrã. Possibilidade de escrever ou ditar.   | Etiquetas com texto simples explicativo e Campos de Texto com exemplo de preenchimento. | Campos de Texto com possibilidade do texto ser ditado ou escrito.                                   | Etiquetas com texto simples explicativo com possibilidade de ser ouvido. Icon explicativos, associados ao campo de texto. Campos de Texto com possibilidade do texto ser ditado e não escrito. |
| Imagens                          | Com texto explicativo para  | Imagens pouco complexas.  | Sem adaptações  | Imagens pouco complexas.   |

|               |   |  |                |  |
|---------------|---|--|----------------|--|
|               | ser lido no Leitor de écran, caso seja uma imagem não decorativa. |  |                |  |
| <b>Textos</b> | Sem adaptação   | Textos com linguagem simplificada e curtas. Suporte com vídeos em língua gestual | Sem adaptações | Textos com linguagem simplificada e curtas. Texto pode ser ouvido. Pictogramas a reforçar a ideia. |

A fase de desenho contempla a especificação da arquitetura da plataforma a desenvolver, assim como a especificação das diversas interfaces de utilizador a implementar. Para cada interface de utilizador padrão especificada existem quatro variantes da mesma de acordo com o modelo de adequações proposto. Na Figura 1 apresenta-se a arquitetura física da plataforma em desenvolvimento.



Figura 2 – Arquitetura geral da plataforma SEU

A implementação dos componentes base compreende o desenvolvimento de um protótipo da plataforma, que compreende a implementação dos seguintes módulos: Gestão de Utilizadores, Registo Acessível para Clientes, Criação de Serviços Adaptados e Aquisição de Serviços Adaptados. Os módulos de Aquisição de Serviços Adaptados e Registo Acessível para Clientes disponibilizam funcionalidades para utilizadores com incapacidades, sendo por isso para cada interface padrão implementadas 4 interfaces acessíveis (incapacidades visuais; motoras, auditivas e cognitivas). Numa primeira fase, o modo de adaptação será seleccionado aquando da entrada na plataforma (ver Figura 2).



Figura 3 - Página de entrada da Plataforma SEU.

A Figura 3 apresenta duas instâncias da interface para o Registo de Utilizador, onde se ilustram as diferenças na organização de um formulário simples, sendo uma para o tipo Adaptações para Defice Cognitivo e outra para adaptações para Incapacidade Visual, onde são aplicadas as adequações propostas (ver Tabela 1).

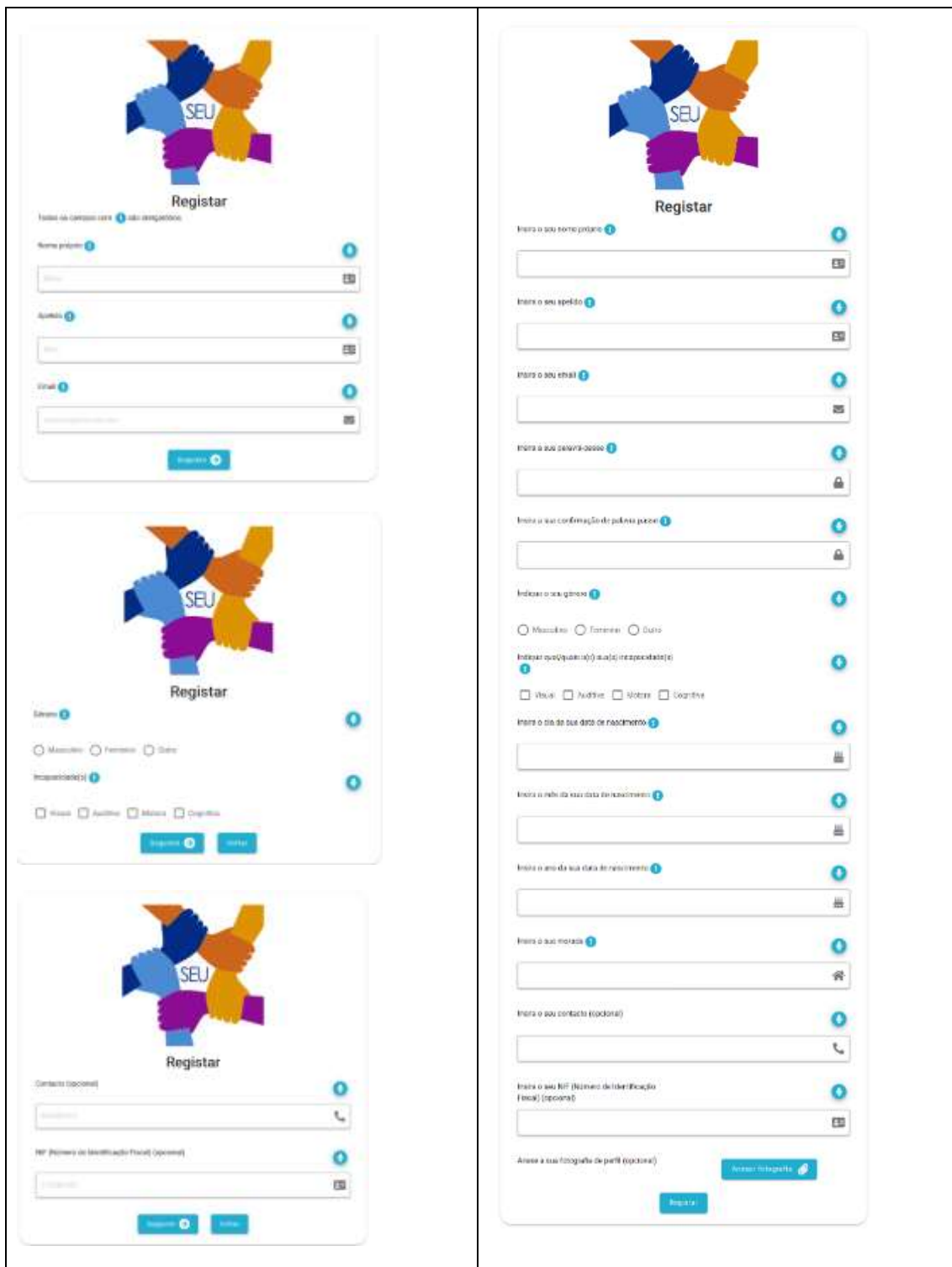


Figura 4 - Diferente Organização do formulário Cognitivo vs. Visual.

Após o desenvolvimento do protótipo, segue-se a fase de validação, que compreende duas etapas. Uma primeira validação com os utilizadores chave, que é iniciada a meio do desenvolvimento do protótipo, garantindo a adequação das opções tomadas e permitindo validar e afinar as adequações proposta no modelo de interação para os diferentes tipos de utilizador. A validação final, que abrange utilizadores finais que

não tenham estado envolvidos no desenvolvimento do projeto, permitirá não só validar o modelo de interação multimodal proposto, assim como aferir, junto dos prestadores de serviços e clientes, se as funcionalidades disponibilizadas na plataforma digital SEU são as necessárias e suficientes para permitir a operacionalização da aquisição de serviços de proximidade por pessoas com incapacidade.

O projeto exploratório SEU é financiado pelo Instituto X, tendo a duração de 12 meses. Encontrando-se presentemente na fase de implementação do protótipo. Os primeiros testes com os utilizadores chave decorrerão durante o próximo mês. Este primeiro teste tem como objetivo testar o modelo de interação multimodal proposto. Em função dos resultados obtidos o modelo de interface multimodal será ajustado.

**Palavras-chave:** plataforma web, acessibilidade digital, interface multimodal, inclusão

**Agradecimentos:** Projeto financiado pelo Instituto Politécnico de Setúbal, através do programa interno de Apoio à Investigação.

### ***Referências bibliográficas***

Bautista, S., Hervás, R., Hernández-Gil, A., Martínez-Díaz, C., Pascua, S., & Gervás, P. (2017). Aratraductor: text to pictogram translation using natural language processing techniques. In Proceedings of the XVIII International Conference on Human Computer Interaction (p. 28). ACM.

Chisholm, W. A., & Henry, S. L. (2005). Interdependent components of web accessibility. In Proceedings of the 2005 International Cross-Disciplinary Workshop on Web Accessibility (W4A) (pp. 31-37). ACM.

Corbett, E., & Weber, A. (2016). What can I say?: addressing user experience challenges of a mobile voice user interface for accessibility. In Proceedings of the 18th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services (pp. 72-82). ACM.

Costa, Diogo *Accessibilidade Web em Portugal*, (2018).

<http://www.acapo.pt/acessibilidade-web-em-portugal>, accessed 28-11-2019

- Crespo, R. G., Espada, J. P., & Burgos, D. (2016). Social4all: Definition of specific adaptations in Web applications to improve accessibility. *Computer Standards & Interfaces*, 48, 1-9.
- Firmenich, S., Garrido, A., Paternò, F., & Rossi, G. (2019). User interface adaptation for accessibility. In *Web Accessibility* (pp. 547-568). Springer, London.
- Henry, S. L., Abou-Zahra, S., & Brewer, J. (2014). The role of accessibility in a universal web. In *Proceedings of the 11th Web for all Conference* (p. 17). ACM.
- Iniesto, F., Rodrigo, C.: Strategies for improving the level of accessibility in the design of MOOC-based learning services. (2016) In: *Proceedings of the 2016 IEEE International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, (pp. 1-6) IEEE
- Kubitschke, L., Cullen, K., Dolphi, C., Laurin, S., & Cederbom, A. (2013). Study on assessing and promoting e-accessibility. *European Commission*.[http://ec.europa.eu/information\\_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc\\_id=3163](http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=3163)
- Madeira, R. N., Correia, N., Dias, A. C., Guerra, M., Postolache, O., & Postolache, G. (2011). Designing personalized therapeutic serious games for a pervasive assistive environment. In *2011 IEEE 1st International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)* (pp. 1-10). IEEE.
- Obrenovic, Z., Abascal, J., & Starcevic, D. (2007). Universal accessibility as a multimodal design issue. *Communications of the ACM*, 50(5), 83-88.
- Panchanathan, S., & McDaniel, T. (2015). Person-centered accessible technologies and computing solutions through interdisciplinary and integrated perspectives from disability research. *Universal Access in the Information Society*, 14(3), 415-426.
- Sánchez Gordón, S., & Luján-Mora, S. (2015). Adaptive content presentation extension for open edX. *Enhancing MOOCs accessibility for users with disabilities*.

Sevens L., O'Flaherty J. J., & Vliegheer, A. D. (2016). Towards integrating people with intellectual disabilities in the digital world. In *Intelligent Environments 2016: Workshop Proceedings of the 12th International Conference on Intelligent Environments* (Vol. 21, p. 348). IOS Press.

Zhang, D., Yu, Z., & Chin, C. Y. (2005). Context-aware infrastructure for personalized healthcare. *Studies in health technology and informatics*, 117, 154-163.

# O Projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19” em prol da Educação para a Saúde

**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa** - Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPEleiria (CICS.NOVA. IPEleiria)

**Alessandra Lopes de Oliveira Castellini** – Universidade Federal do Piauí/Universidade Feevale

**Luís Ricardo Silva Montez Vicente** – Politécnico de Leiria

A pandemia de COVID-19 mudou repentinamente o modo de vida da população mundial e tem-se repercutido em desafios sem precedentes (OMS, 2020) sobretudo nos sistemas educacionais com o encerramento obrigatório das instituições educativas e a necessidade de isolamento social. Diante da emergência de saúde pública e prevenção, desencadearam-se múltiplas mobilizações ligadas a organizações internacionais e órgãos governamentais, parceiros do setor privado e da sociedade civil, resultando ações articuladas da Organização Mundial de Saúde – (OMS), viabilizando uma intensa sensibilização na sociedade em prol de práticas educativas interdisciplinares de orientação para a saúde, amplamente divulgadas por meio das redes sociais (CASTELINI; SOUSA; CARDOSO, 2020).

Nessa perspectiva, este estudo propõe discutir ações desenvolvidas no Projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19”, com a exposição de práticas educativas, pautadas na utilização de estratégias de comunicação, orientação, prevenção e enfrentamento do vírus, ressaltando o direito de acesso à informação enquanto interesse legítimo para promoção da saúde e novas formas de ação docente permeadas por uma combinação de tecnologias e metodologias com vista a garantir o currículo e aprendizagem para todos, apoiados em estratégias inclusivas e acessíveis à população.

Este artigo de cunho qualitativo (MERRIAM, 1998), com processo metodológico ancorado em revisão narrativa de literatura (MARTINS, 2018) buscou sistematizar conceitos de comunicação acessível com estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) relacionando com intervenções e disponibilização de materiais educativos no contexto da pandemia de Covid-19, compreendendo os primeiros



meses de 2020. A recolha de dados deu-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com análise de acervo disponíveis nos sites institucionais como forma de identificar, recolher e analisar as principais contribuições sobre o tema apresentado, mapear ações desenvolvidas, além da análise dos recursos de CAA utilizados com foco nas práticas de educação em saúde, enquanto propulsoras de ação docente crítica, reflexiva que reconhece na sua realidade, a diversidade existente e formas de eliminar barreiras em prol da educação mais acessível e inclusiva.

O estudo apontou que as ações do projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19” resultaram em intervenções em espaços de saúde e hospitalares, como centros de saúde e hospitais conveniados, possibilitou a disponibilização de materiais educativos por meio da produção de quarenta *flyers* educativos com estratégias de CAA, proporcionando uso de tabelas para a comunicação com recursos de acessibilidade adaptados para o contexto da Covid-19, com diferentes conteúdos viabilizados nas redes sociais, sites institucionais e na comunicação social, repercutindo-se em ações replicadas em Portugal, em universidades do Brasil e Cabo Verde conveniadas, demonstrando eficácia nas possibilidades de multiplicação das ações, impulsionando ações de solidariedade nacional e internacional, com possibilidades de replicação em contextos interdisciplinares de educação na saúde com ampla repercussão nos media.

### ***Comunicação Acessível na Pandemia de Covid-19***

Sob a perspectiva expressa no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que todo o Ser Humano tem direito à instrução, lideranças mundiais articuladas às orientações da OMS (OMS, 2020), procuraram por meio da comunicação, investir em campanhas e ações educativas que levem a informação por meio de diferentes plataformas, enfatizando medidas básicas de higiene e prevenção da Covid-19, assegurando práticas mais acessíveis.

Estudos de Pereira (2003, p.1527) consideram que a educação e a saúde são áreas de aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano, visando garantir a formação integral das pessoas. Ao refletir sobre repercussões das medidas preventivas da pandemia de Covid-19, buscamos soluções inclusivas por meio da comunicação, que pode ser expresso por meio da fala ou de outros tipos de

linguagens (VYGOTSKY, 2001), fundamental nos processos de interação, socialização (NUNES, 2001), ampliando a acessibilidade nas orientações de saúde e bem-estar (FREIXO, 2013).

Estudos de Castelini, Sousa e Cardoso (2020, p.101) consideram que a CAA resulta da utilização conjunta e coordenada de um sistema de signos e símbolos (gestos, signos, imagens e sinais de significados articulados), de recursos ou de suportes para utilização dos signos e símbolos (tabelas, tablet, software, álbum, etc.), com técnicas de uso (apontar, segurar, olhar, gesticular, acompanhar) e estratégias para incentivar a comunicação, criando situações de interação.

Na CAA, também são consideradas técnicas e recursos para ajudar a desenvolver a oralidade e a aprendizagem em sujeitos com déficit linguístico. (ASHA, 2018). Para Von Tetzchner e Martinsen (2000) qualquer pessoa que não consiga comunicar verbalmente pode recorrer ao auxílio de outras formas de comunicação, como a CAA. No desenvolvimento de produtos e ações educativas mais acessíveis, destacamos neste estudo a utilização de estratégias apoiadas na CAA que conforme Chun (2009) desfrutam de recursos tecnológicos e técnicas que viabilizam formas de comunicar. Ressaltamos ainda, que o planeamento e elaboração dos materiais disponibilizados, fundamentaram-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que tem como lema: o que é essencial para alguns é bom para todos (CAST, 2014), possibilitando dessa forma a ampliação do acesso às orientações de saúde e prevenção, contemplando diferentes necessidades para que todos, sem exceção (UNESCO, 2020) possam aprender sem barreiras na comunicação.

### ***O Projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19”***

Com o avanço da pandemia nos primeiros meses de 2020, que compreendeu o período de março a junho, houve a necessidade de ampliar ações de comunicação acessível à população conforme as orientações da OMS (OMS, 2020) repercutindo em soluções específicas de orientações e educação em saúde mais inclusivas. O projeto “Comunicar sem barreiras em tempos de Covid-19” iniciou as suas atividades em Portugal, no Centro de Recursos para a Inclusão Digital – CRID, no Politécnico de Leiria, com o propósito de tornar as orientações em saúde e prevenção mais acessíveis, disponibilizadas à população, atingindo um número maior de pessoas,

facilitando o atendimento nos cuidados de saúde, comunicando de forma mais eficiente, garantindo o direito das pessoas à comunicação mais acessível. As ações foram disseminadas por meio do site institucional do CRID e partilhadas pelas redes sociais com acesso livre, que logo se repercutiram em ações replicadas em universidades do Brasil e Cabo Verde, por meio de uma instituição educativa, ampliando ações do projeto com envolvimento da comunidade e pesquisadores de diferentes instituições, fomentando redes de solidariedade nacional e internacional com ampla repercussão.

Em Portugal, ações elaboradas no projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19” foram desenvolvidas por uma equipa de profissionais do CRID, que desde 2006 promovem ações inclusivas e de acessibilidade, compreendendo diversos projetos, por meio de protocolos com vários países, conforme orientações da ONU (2008, 2015), contemplando a Educação para Todos, sem exceção (UNESCO, 2020). Com a pandemia de Covid-19, a mobilização destes profissionais, emergiu na realização do projeto que ocorreu de forma remota, viabilizando o desenvolvimento de produtos de comunicação acessível com viés educativo como: tabelas para comunicação em espaços de saúde e hospitalares e a produção de *flyers* digitais com estratégias de CAA e informações educativas importantes de prevenção e cuidados com a saúde em tempos de Covid-19, assegurando acessibilidade nas orientações da Direção-Geral de Saúde, pelo Governo de Portugal e pela OMS, tornando a comunicação mais eficiente para todos. (CASTELINI; SOUSA; CARDOSO, 2020)

Os materiais gráficos produzidos no período de março a junho de 2020, foram disponibilizados gratuitamente no site institucional do CRID e divulgados por meio das redes sociais (Facebook), totalizando quarenta *flyers* com diferentes tipos de conteúdo e tabelas de comunicação para as pessoas se expressarem ao nível da saúde e para interagir com as famílias e os profissionais de saúde, planeados com princípios do DUA (CAST, 2006; 2014) e tradução do conteúdo com Sistemas Pictográficos de Comunicação (SPC). Os produtos de comunicação acessível foram elaborados com utilização de componentes da CAA como símbolos representados por meio do SPC, operada por meio do Software *Boardmaker* (<https://goboardmaker.com/>) com a devida licença.

Nessa perspectiva, a adoção da abordagem DUA justifica-se ao compreender que a utilização de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como materiais, técnicas e estratégias objetivam atender a diversidade leitora, independente do contexto das deficiências (CASTELINI; SOUSA; QUARESMA DA SILVA, 2020), procurando ampliar o acesso à informação e facilitar a aprendizagem para todos. Tais práticas mobilizaram uma resposta imediata e efetiva da população que necessita de estratégias diferenciadas nas formas de comunicar e práticas mais inclusivas, contribuindo na formação de consciência crítica das pessoas e na aquisição de novas práticas (COSTA, 2012) visando a promoção da saúde e da comunidade na qual se encontra inserido.

### ***Discussão dos resultados***

Com o intuito de ampliar o acesso à informação no contexto da pandemia de Covid-19, a equipa executante do projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19” planeou a elaboração de tabelas de comunicação para auxiliar profissionais de saúde e familiares na pandemia, conforme Figura 1, como forma de se expressarem ao nível da saúde.

Figura 1: Tabela de comunicação para auxiliar profissionais de saúde



Ficha Técnica  
 Autora: Célia Sousa (ESECS/CRID/DCS NOVA, IFLaria/Politécnico de Leiria)  
 Fonte: Communication Symbols, 1992-2002 Mayer-Johnson, Inc. All rights reserved. Used with permission.  
 Mayer-Johnson, Inc. PO Box 1579 Solana Beach, CA 92075 USA Ph: 858-550-0084 Fax: 858-550-0449 [www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com) mayerj@mayer-johnson.com  


Fonte: Arquivo dos Autores, 2020

Com o propósito de auxiliar profissionais da saúde e familiares, a tabela de comunicação da Figura 1 possibilita formas de comunicar e interação durante o atendimento a pacientes que estejam limitados ou impedidos de realizar a comunicação oral, auxiliando pacientes na comunicação de sentimentos e sensações, além de possibilitar a resposta a questões e nas solicitações simples do quotidiano, ampliando interações com as famílias e os profissionais de saúde no contexto da pandemia de Covid-19. Para usar a tabela, a pessoa com dificuldade de comunicação deve apontar para os símbolos, ou olhar para comunicar. Os profissionais de saúde também podem apontar com os dedos para os símbolos auxiliando os pacientes a expressarem-se de maneira eficaz. A tabela pode ser impressa e plastificada, utilizada por meio de smartphone ou tablet, facilitando o acesso ao material que está disponível online por meio do site institucional X.

Conforme Manzini e Deliberato (2006) o ato de comunicar faz parte da natureza humana e não se constitui apenas na fala, é muito mais abrangente, visto que há recursos verbais e não verbais que se complementam nas interações e que integram o corpo todo, a considerar que a maioria das pessoas recorre a diferentes tipos de

linguagens e símbolos para comunicar. Quando se fala em práticas inclusivas, Pelosi (2000) destaca a importância de ultrapassar a ideia de integração, enfrentando as dificuldades, no sentido de favorecer e incitar à pessoa com deficiência maior autonomia sobre as escolhas quotidianas.

Nesse sentido, a produção de materiais gráficos de comunicação acessível viabilizou a elaboração de quarenta *flyers* com conteúdos diversos e informações pertinentes à população, com adaptação do conteúdo em SPC e escrita fácil (MARTINS, 2004). Dos conteúdos educativos presentes nos *flyers* verificou-se: informações sobre cuidados com o corpo, higiene das mãos, distanciamento social, estado de calamidade, orientações sobre o uso de máscara, mensagens informativas sobre o Dia do Trabalhador, Dia das Mãe, Dia Mundial da Criança e informações oficiais relacionadas a órgãos do turismo, do Governo, pastoral dos deficientes, entre outros. Percebe-se ainda a preocupação com atividades lúdicas, considerando o público infantil e as possibilidades de aprendizagem, mediadas pelos familiares como poesias, lengalengas, brincadeiras, jogos, canções, danças e receitas possibilitando formas de interação com outras pessoas (CASTELINI; SOUSA; CARDOSO, 2020).

A partir da análise dos *flyers* foi possível perceber que os conteúdos disponibilizados em maior parte, asseguram informações sobre os cuidados com a saúde durante a pandemia de Covid-19, conforme Figura 2 abaixo:

Figura 2: Flyer Informações Importantes



Fonte: Arquivo dos Autores, 2020.

O conteúdo abordado na figura 2 propõe orientações à população sobre modos de se comportar ao espirrar ou tossir, cuidados básicos sobre a lavagem das mãos, informando as pessoas que em caso de dúvidas podem recorrer ao atendimento telefónico do Serviço Nacional de Saúde – (SNS). A elaboração dos *flyers* educativos

para o projeto, preconizaram a utilização de recursos e estratégias da CAA por meio dos pictogramas (SPC) que foi operada por meio do software *Boardmaker*, com a devida licença, os símbolos foram personalizados pela empresa Boardmaker® à realidade da pandemia com o intuito de facilitar a compreensão sobre as orientações advindas da OMS e do Governo e como apoio à aprendizagem.

No sentido de organização da rotina e de atividades quotidianas, os *flyers* expostos nas Figuras 3, 4 e 5 expressam orientações acessíveis à população.

Figuras 3, 4 e 5: *Flyers* com Orientações à População



Fonte: Arquivo dos Autores, 2020.

A Figura 3 apresenta a adaptação de uma mensagem do Governo de Portugal, em recomendação às orientações da OMS (2020) instruindo as pessoas para ficar em casa no período de avanço da pandemia de Covid-19. A Figura 4 apresenta orientações de prevenção do contágio do coronavírus, amplamente divulgados nos média à população. A Figura 5 traduz regras que foram estabelecidas a partir de 4 de maio de 2020 com orientações de evitar aglomerações de pessoas e reiterando ações de isolamento social. As tabelas expostas nas Figuras acima, apresentam padrão tipográfico conforme os demais materiais desenvolvidos no CRID, com fonte sem serifa e em caixa alta, composta por quadrados de 3 cm com texto acima do símbolo e a frase disposta em escrita simples abaixo dos pictogramas para facilitar a leitura da palavra e associação à imagem. Neste material pedagógico, foi utilizada a técnica de CAA, chamada de escrita simples, que nas palavras de Martins (2014) consiste em utilizar palavras simples, objetivas, entendidas pela maioria dos utilizadores e acessíveis aos leitores.

A análise dos materiais desenvolvidos no projeto apontam a preocupação de disponibilização de informações acessíveis com conteúdos voltados ao público infantil, considerando o período de isolamento social, o encerramento das escolas e o trabalho remoto, em que as pessoas estão em casa, viabilizando *flyers* educativos com atividades lúdicas, considerando o público infantil e as possibilidades de aprendizagem, mediadas pelos familiares, preconizando conteúdos variados como: poesias, lengalengas, brincadeiras, jogos, canções, danças e receitas possibilitando formas de interação com outras pessoas, considerando o contexto cultural. Moran (2004) atribui o uso de recursos acessíveis para a formação essencial, ao possibilitar o aumento da motivação e interesse pelos conteúdos abordados, contribuindo para o desenvolvimento de diversos aspectos cognitivos, ampliando diferentes formas de comunicação.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias e práticas educativas baseadas em estratégias de acessibilidade conforme ações desenvolvidas no projeto, tensiona reflexões sobre os processos formativos dos profissionais e reitera o compromisso das universidades com a comunidade, repercutindo-se em novas formas de integrar a preparação teórica e instrumental com o uso de tecnologias acessíveis, de forma a contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o contexto que estamos a vivenciar e dando significado às práticas educativas preocupadas com os cuidados em saúde e proteção, viabilizando novas formas de comunicar, eliminando as barreiras existentes.

### ***Considerações Finais***

O estudo propôs analisar ações desenvolvidas no projeto “Comunicar sem Barreiras em Tempos de Covid-19”, considerando que promover uma comunicação mais acessível é fundamental na vida das pessoas e no momento especial de cuidados de saúde que atravessamos devido à pandemia mundial de Covid-19. O projeto pressupõe a importância de atingir um número maior de pessoas, para que possam ser atendidas nos cuidados de saúde de forma adequada, comunicando de forma mais eficiente os sintomas, repercutindo em um tratamento mais eficaz. Os materiais gráficos desenvolvidos no projeto apresentam-se enquanto suporte para o processo de aprendizagem por meio da mediação dos processos comunicativos, ancorados na interação, considerando práticas pedagógicas mais eficientes e inclusivas. Os



materiais ligados aos cuidados de saúde, repercutiram-se de forma nacional e internacional e foram partilhados com Cabo Verde e no Brasil com ações desenvolvidas no âmbito das universidades conveniadas com o Politécnico de Leiria.

Consideramos a pertinência deste projeto, das ações desenvolvidas em prol da educação na saúde mais acessível a todos e as possibilidades de replicar os conteúdos abordados enquanto facilitadores do ensino e aprendizagem. A análise evidenciou que os *flyers*, as orientações para a utilização das tabelas de comunicação analisados contemplam o emprego coordenado de componentes da CAA pautados em símbolos, técnicas, recursos e estratégias, que utilizados de forma integrada beneficiam todos. Independente do contexto das deficiências, tais materiais estão disponíveis no site da instituição pesquisada e foram amplamente divulgados à população por meio das redes sociais, com possibilidade de *download* no smartphone ou tablet e amplo acesso às informações por meio de suportes visuais, que auxiliam as aprendizagens ao facilitar a compreensão das orientações em tempos de pandemia da Covid-19.

**Palavras-chave:** Comunicação Acessível; Pandemia de Covid-19; Estudos Interdisciplinares; Práticas Educativas; Educação Inclusiva.

### ***Referências bibliográficas***

- ASHA (2018). *Augmentative and Alternative Communication*. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). <https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/>
- CAST UDL. (2006). *The Principles of Universal Design: Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/poster.pdf](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf)
- CAST, UDL. (2014). *Book Builder*. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation
- Castelini, A., Sousa, C. & Quaresma da Silva, D. R. (2020). Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível a Todos. In: C. Lindín, M. B. Esteban, J. Bergmann, N. Castells & P. Rivera-Vargas (Eds.)

*Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació (749-759).*  
Universitat de Barcelona.

[http://www.ub.edu/ired19/actes\\_proceedings\\_ired\\_19.pdf](http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf)

Castelini, A., Sousa, C. & Cardoso, E. (2020). Práticas Educativas na Pandemia de Covid-19: Diálogos entre Portugal e Brasil em Prol da Educação em Saúde. In L. T. Anderson & T. E. Lacerda (Orgs.), *Educação em Tempos de Covid-19: Desafios e Possibilidades* (97-113). Editora Bagai

Chun, R. (2009). Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21 (n.º1), 69-74

Freixo, A. (2013). *A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Mestrado.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4575/1/TESEMESTRADO.pdf>

Manzini, E. J. & Deliberato, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Martins, H.H.T.S. Metodologia Qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago. 2004.

Martins, H. (2014). *O Museu Nacional de Arte Antiga, o edifício e a sua história: contributos para um projeto de comunicação*. (153 f). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Martins, M. (2018). *Estudos de Revisão de Literatura*. Rio de Janeiro.

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos\\_revisao.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos_revisao.pdf)

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

- Moran, J. (2004). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 4 (n.12), 13-21
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança multideficiente: guia para educadores*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Organização Mundial da Saúde (2020). *Guia Considerações psicossociais e de saúde mental durante o surto de COVID-19*. Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/documentos/consideraciones-psicosociales-salud-mental-durante-brote-covid-19>
- Organização das Nações Unidas (1948). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas (2008). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)
- Organização das Nações Unidas (2015). 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>
- Pelosi, M. B. (2000). *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais* (223p.) Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio de Janeiro.
- Pereira, A. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*, v. 19 (n. 5), 1527-1534
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto Editora.

# **A Literatura em multiformato e multissensorial articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: Uma revisão Sistemática**

**Alessandra Lopes de Oliveira Castellini** – Universidade Federal do Piauí/Universidade Feevale

**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa** - Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPLeia (CICS.NOVA. IPLeia)

**Gustavo Roes Sanfelice** – Universidade Feevale

**Eduardo Cardoso** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao compreender a educação inclusiva enquanto um processo que contribui para atingir objetivos da inclusão social, recomendações expressas no Relatório Global de Monitoramento da Educação Inclusiva (UNESCO, 2020, p.11) orientam que ações inclusivas devem ser pautadas na diversidade e na construção de um senso de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e devem ser respeitadas. Enquanto processo, a educação inclusiva e a diversidade passam a ser vistas como oportunidades (UNESCO, 2020) tensionando sistemas educativos para atender as necessidades de todos, sem exceção. Nesta perspectiva, este estudo, enquanto fragmento de pesquisa doutoral problematiza a utilização de estratégias pedagógicas que viabilizem esse processo, como as práticas de literatura infantil acessíveis em multiformato e multissensoriais.

Estudos de Castellini, Sousa & Quaresma da Silva (2019, p.09) consideram o conceito de livros em multiformato e multissensoriais enquanto livros impressos, que reúnem em único exemplar o conteúdo literário e combinações de diversas estratégias sob múltiplos formatos, tornando a leitura mais acessível. Dentre tais estratégias destaca-se: texto aumentado, uso de braille, imagens em relevo com legenda, utilização de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como escrita fácil e símbolos do Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC). A combinação desses recursos, aliados a princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), ampliam o acesso dos leitores ao contemplar diferentes necessidades com a utilização de recursos da Tecnologia Assistiva (TA) e recursos de caráter

multissensorial que apelam à exploração de diferentes sentidos do corpo: tato, olfato e movimentos, favorecendo estímulos sensoriais e a interação do corpo com objetos relativos à história apresentada. (CASTELINI; SOUSA; QUARESMA DA SILVA, 2020)

Como forma de aprofundar conhecimentos sobre a interface DUA e literatura em multiformato e multissensorial no cenário científico atual, este artigo objetiva mapear investigações que dialogam com o objeto de estudo da tese de doutoramento por meio de uma revisão sistemática, compreendendo o cenário empírico dos últimos dez anos, com a finalidade de situarmos o desenvolvimento da pesquisa e as lacunas existentes no campo científico.

Nessa perspectiva, como ponto de partida deste estudo utilizamos as seguintes questões: o que as pesquisas apontam sobre livros em multiformatos e multissensoriais e suas abordagens? Quais recursos inclusivos são apresentados? Para a recolha de dados sobre as produções, foi realizado levantamento de investigações com foco em teses, dissertações e artigos científicos publicados em revistas nos últimos dez anos em língua portuguesa, considerando bases de dados do Brasil e de Portugal devido as articulações de pesquisa e convênios entre universidades.

Este artigo, de cunho qualitativo e quantitativo (MARTINS, 2004) com processo metodológico ancorado em revisão sistemática de literatura (SENRA & LOURENÇO, 2016) sistematiza conceitos sobre a literatura multiformato e multissensorial com estratégias da CAA, baseadas nos princípios do DUA. Sobre esse levantamento de produções Senra e Lourenço (2016, p.175) consideram as revisões sistemáticas metodologicamente organizadas para suprir as necessidades de identificar possibilidades de investigações desenvolvidas e lacunas a serem preenchidas em relação a um determinado tema. Compreendendo os contributos das revisões sistemáticas para o suporte teórico e metodológico de novas pesquisas, buscamos caracterizar o cenário acerca dos livros em multiformato e multissensoriais e levantar alguns impasses, resultados e considerações relevantes nos auxiliando a estabelecer caminhos de pesquisa.

Consideramos que o estudo forneceu subsídios relevantes para caracterizar o cenário científico sobre a literatura multiformato e multissensorial nas produções de

língua portuguesa dos últimos dez anos, bem como forneceu elementos teóricos e práticos com a relação ao público destinado, as abordagens utilizadas nas investigações, perspectivas interdisciplinares nas práticas de leitura inclusiva e a articulação de estratégias e recursos inclusivos em prol de práticas pedagógicas mais acessíveis.

### ***Desenvolvimento e Discussão dos Resultados***

Considerando perspectivas expressas no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que todo ser humano tem direito à instrução, ressaltamos que esse estudo assevera o compromisso com a literacia enquanto um direito humano fundamental e de base para a aprendizagem expressas nas orientações da ONU (2015) e nas diretrizes da Unesco (2016; 2020), pautados na educação inclusiva enquanto um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, por meio do aumento da participação de todos na aprendizagem e ao longo da vida.

Para Rodrigues (2006), Vitaliano & Nozi (2010) e Mantoan (2015) a educação inclusiva não deve ser pensada apenas como uma possibilidade, mas como um direito de todos. Nessa perspectiva, a inclusão no contexto educativo exige que todos os envolvidos nesse processo assegurem maneiras de organizar este espaço para atender as demandas e especificidades do seu público alvo, objetivando oferecer um ensino que contemple recursos e estratégias adequados para promover a efetiva aprendizagem de todos. (UNESCO, 1994; RODRIGUES, 2006)

Sobre recursos inclusivos, abordamos neste estudo o conceito de livros em multiformato e multissensoriais, que consideram a diversidade existente ao empregar combinações de diversas estratégias e sob múltiplos formatos tornando a leitura mais acessível (CASTELINI; SOUSA; QUARESMA DA SILVA, 2019). No campo da literatura infantil, embora a ênfase maior esteja na análise das obras literárias, conforme Saldanha e Amarilha (2016) o contexto que envolve processos de elaboração e produção dos livros infantis merece visibilidade, pois neste exercício de reflexão e aprofundamento, conhecer as minúcias deste processo e as intencionalidades dos diferentes profissionais que são expressas nas obras literárias, revelam a escolha de estratégias inclusivas, recursos tecnológicos, ferramentas

educativas, recursos de linguagem, escolha das ilustrações, formato das obras, o caráter pedagógico ou não dos textos literários infantis, os quais muitos sugerem em seus discursos padrões comportamentais, padrões de beleza, corpo, consumo, impondo regras sociais e morais as quais são amplamente valorizadas pela sociedade.

Dessa forma, ao verificar lacunas existentes na área científica e limitações de estudos nesta área, direcionamos a linha investigativa da tese de doutoramento para o estudo de projetos de literatura inclusiva com foco na análise dos processos de planejamento, elaboração e difusão de recursos pedagógicos inclusivos sob abordagem DUA, articulados ao conceito dos livros em multiformatos e multissensoriais. Rose e Gravel (2010) consideram que o DUA ancora-se em pesquisas práticas, que ocorrem no campo das ciências da aprendizagem e que tem grande impacto na educação inclusiva, visto que por ser um conceito recente tem sido amplamente difundido nas pesquisas que tratam inclusão.

Nesse sentido, o estudo preconizou uma revisão sistemática sobre a literatura em multiformato e multissensorial dividida em quatro bases de busca de dados: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); c) Portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e d) Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Como recorte temporal para as consultas estabelecemos o período dos últimos dez anos, compreendendo produções científicas desde o ano de 2010. A revisão sistemática repercutiu na análise de 78 produções científicas que contemplam descritores sobre a literatura multiformato; literatura multissensorial, demonstrando o desenvolvimento dessa temática no cenário científico e as lacunas existentes nesse campo do conhecimento, subsidiando os caminhos de pesquisas adotados na construção da tese de doutoramento. Ao adotar critérios de inclusão e exclusão, descritos no estudo, selecionamos 18 produções científicas que foram analisadas e revelaram elementos que nos permitiram constatar o emprego de seis tipos de pesquisa: Qualitativa exploratória-descritiva (cinco); Experimental (duas); Pesquisa-ação (seis); Intervenção pedagógica (uma); Exploratória (duas) e Análise documental (duas). A partir da leitura e seleção das produções científicas, organizamos os estudos em quatro categorias de análise, a saber: 1) Processos de elaboração do livro



acessível; 2) Articulação da abordagem multiformato e multissensorial com outros conceitos; 3) Utilização de estratégias inclusivas; 4) Emprego do Design inclusivo aos contextos educativos/aprendizagem.

A leitura minuciosa das obras, possibilitou análise conforme as categorias elencadas, nos auxiliando a compreender o cenário teórico atual da seguinte forma: Na categoria (1) Processos de elaboração do livro acessível, sete estudos (ROMANI, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2017; GRAÇA, 2018; GONÇALVES, 2018; RICARDO, 2020; LEMOS; VERÍSSIMO, 2020), apresentaram informações que envolvem a construção de recursos inclusivos destacando: livro tátil ilustrado, kit de livros acessíveis, livro ilustrado sonoro, livro-objeto, livros em multiformato, livro ilustrado para deficiente visual e livro interativo digital. Na categoria (2) Articulação da abordagem com outros conceitos, três produções foram analisadas (DE CARVALHO BARABÁS, 2018; NEGREIROS, 2017; TEIXEIRA; GONÇALVES, 2015), destacando-se por considerar elementos da abordagem multissensorial e multiformato aplicados às situações de ensino e aprendizagem. Na categoria (3) Utilização de Estratégias Inclusivas foram analisados seis produções científicas (MENESES, 2010; PINA, 2015; SANTOS, 2017; KASTRUP, 2013; MARQUES; GIL, 2016; KASTRUP; VALENTE, 2018), que evidenciam uma preocupação limitada ao ensino de leitura para pessoas que apresentam deficiência, destacando-se os estudos desenvolvidos por Kastrup (2013) e Kastrup & Valente (2018).

Na última categoria, discute-se o (4) Utilização do Design Inclusivo no contexto educativo e nas aprendizagens destacando duas produções (BIANCHI; RAMOS; BARBOSA-LIMA, 2016; TEIXEIRA, 2018), embora outras produções já descritas também poderiam ser categorizadas neste viés de pesquisa. As evidências levantadas nos auxiliam a discutir contributos da pesquisa interdisciplinar, buscando elementos do design significativos para o desenvolvimento de práticas e recursos mais inclusivos e acessíveis. Os estudos sinalizam como investigações futuras a consolidação das articulações empreendidas com o design e educação em prol de uma sociedade mais inclusiva. Dentre as produções analisadas, nenhuma delas utilizou dos aportes do DUA, demonstrando lacunas existentes nesta área de estudos.

Para análise das produções científicas levantadas, buscamos compreender os seguintes critérios de inclusão e exclusão: a) Pesquisas concluídas em forma de Teses, Dissertações e Artigos publicados em revistas no idioma português; b) Pesquisas voltadas a educação inclusiva e acessibilidades na leitura; c) busca por termo livro multiformato e/ou multissensorial e suas variações; d) Produções que apresentem informações sobre recursos inclusivos utilizados e evidências analisadas e produzidas a partir de instrumentos e critérios próprios; e) Exclusão de arquivos duplicados ou triplicados na mesma base ou em banco de dados diferentes; f) Exclusão de produções que não relacionavam com o assunto pretendido.

Desse modo, compreendemos que as 18 produções científicas selecionadas suscitaram importantes contribuições para reflexões que dialogam com a interface literatura multiformato e multissensorial e design inclusivo, oferecendo informações relevantes para o cotejamento de dados desta área de estudos, auxiliando sustentar a problemática evidenciada, apontando caminhos para a construção desta tese ao observar nos estudos diferentes lacunas. Por meio do conjunto de informações sistematizadas, foi possível compreender as seguintes lacunas no campo de pesquisa: escassez de estudos com foco na elaboração e na difusão dos recursos literários inclusivos, carência de estudos sobre a literatura em multiformato e insuficiência de estudos sobre literatura com utilização dos princípios DUA.

As análises apontam considerações pertinentes para estudos futuros, ressaltando: que não houve consenso em relação a nomenclatura utilizada e a prevalência por estudos baseados principalmente em conceitos multissensoriais, visto que apenas duas produções contemplaram estudos sobre os livros multiformato. Não foram encontrados estudos que utilizam multiformato e multissensoriais em conjunto, apenas mencionam uma nomenclatura. Sobre as abordagens utilizadas, observamos a prevalência de princípios da multissensorialidade (SOLLER, 2009), do design, da educação inclusiva, artes visuais, bem como a articulação de abordagens interdisciplinares.

### ***Considerações Finais***

A partir das produções científicas analisadas o estudo evidenciou que a utilização de livros multiformato e livros multissensoriais com recursos inclusivos foram

voltados principalmente a: leitores que apresentam algum tipo de deficiência, principalmente visual; com objetivos de formação do leitor literário com vistas a acessibilidade e educação inclusiva; para perceber a aceitação do livro nos contextos escolares; para analisar aplicabilidades do livro acessível enquanto prática literária; explorar conceitos de acessibilidade e ensino-aprendizagem; adaptação de livros ilustrados; como forma de promover interação com crianças; na utilização de recursos inclusivos em técnicas pedagógicas; enquanto estratégias metodológicas inclusivas; favorecendo experiências e aprendizagens multissensoriais.

Dentre os recursos inclusivos apresentados, identificamos: emprego de aspectos visuais; gráficos; jogos de cores; tipos e tamanhos variados de fontes; layout gráfico de textos e imagens; produção gráfica de imagens; uso do braille; adoção de brinquedos e objetos enquanto recursos multissensoriais; utilização de materiais com texturas diversas; uso de instrumentos sonoros; aplicação de técnicas de relevo; aproveitamento de objetos do cotidiano inserido nas histórias; emprego de recursos digitais; código QR que leva ao contexto digital; estratégias apoiadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e TA; utilização de recursos da CAA; emprego de pictogramas; realidade aumentada; folhetos acessíveis; livros digitais; impressos; em pdf; audiolivro; videolivro; adaptação de imagens e utilização de plataformas táteis.

Como resultados da investigação destacamos a necessidade de ampliação de recursos multiformato e multissensoriais articulados nos livros inclusivos, disponibilização de imagens táteis facilitando a compreensão da imagem apresentada, fomentar práticas literárias acessíveis a todos, sem exceção, ampliando projetos de leitura acessível e que viabilize tais recursos, impulsionar práticas de mediação literária por meio das TICs e TA favorecendo a inclusão digital, desenvolver pesquisas sobre os princípios do DUA agregados a formação docente e o planejamento de ensino para a consolidação de uma educação inclusiva, promover elaboração e/ou adaptação de obras literárias locais/regionais, tornando-as mais acessíveis, considerando o valor cultural e as representações axiológicas expressas por meio da literatura.

O estudo demonstrou que as pesquisas sobre livro em multiformato e multissensorial apresentam-se com diversas nomenclaturas e priorizaram livros multissensoriais,

livros táteis e digitais com estudos direcionados a aplicabilidade dos recursos inclusivos, adaptação de livros para deficientes visuais, emprego de novas estratégias de ensino, formação de leitores, experiências inclusivas, explorando conceitos de aprendizagens com intervenções articuladas a contextos educativos e interação com recursos inclusivos. Apenas um artigo analisado teve finalidade de descrever os processos de elaboração, aplicado a um livro digital descrevendo estratégias utilizadas no planejamento, execução e difusão do recurso inclusivo com vistas à educação em saúde.

Ressaltamos que, não foi possível perceber investigações centradas nos processos de elaboração, produção e difusão da literatura em multiformato e multissensorial, nem mesmo produções com base nos princípios DUA, que é o foco da tese em construção da autora, haja visto que tais pesquisas não buscaram explorar registros que permitam considerações sobre aspectos pertinentes desta etapa inicial. Constatamos ainda que, discussões sobre a produção de recursos didáticos e pedagógicos e de leitura multiformato e multissensorial são escassos ou apresentam-se de maneira restrita na formação acadêmica e profissional, necessitando de problematizações mais consistentes e investigações robustas que fundamentem os processos de elaboração, impulsionando a adoção de novas práticas.

Portanto, podemos afirmar que a revisão sistemática forneceu subsídios relevantes para caracterizar o cenário científico sobre a literatura multiformato e multissensorial nas produções de língua portuguesa, bem como forneceu elementos teóricos e práticos com a relação ao público destinado, as abordagens utilizadas nas investigações, perspectivas interdisciplinares nas práticas de leitura inclusiva e a articulação de estratégias e recursos inclusivos em prol de práticas pedagógicas mais acessíveis. Por fim, as pesquisas selecionadas nos apontam escassez de estudos com foco nos processos de elaboração, tensionando reflexões sobre ampliação do campo investigativo, organização de ações extensivas e elaboração de recursos didáticos que instrumentalizem práticas literárias mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Literatura em Multiformato/Multissensorial; Literatura Acessível; Recursos Inclusivos; Desenho Universal para Aprendizagem; Revisão Sistemática.

### ***Referências bibliográficas***

- Bianchi, C.; Ramos, K.; Barbosa-Lima, M. da C. (2016). Conhecer as cores sem nunca tê-las visto. *Revista Ensaio, Belo Horizonte*, v.18, n.1, p.147-164, jan-abr.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1295/129546406008.pdf>
- CAST UDL (2011). Design for Learning guidelines - Universal version 2.0. -  
[www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org)
- Castelini, A. L. O; Sousa, C. M. A. O. A. & Quaresma Da Silva, D. R. (2019). Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: Estabelecendo diálogos. *Rv. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/12/praticas-leitura-acessiveis.html>
- Castelini, A. L. O.; Sousa, C. M. A. O. A. & Cardoso, E. (2020). Práticas Educativas na Pandemia de Covid-19: Diálogos entre Portugal e Brasil em Prol da Educação em Saúde. In Livro: Educação em Tempos de Covid-19: Desafios e Possibilidades. Editora Bagai, Curitiba – PR, v.02, p.97-113
- De Carvalho Barabás, R. (2018). Neurociências aplicadas ao ensino-aprendizagem e a tecnologia nuclear. Instituto de Pesquisa Energética e Nuclear, Tese (Doutorado em Tecnologia Nuclear) IPEN-CNEN/SP, USP, São Paulo/SP.
- Graça, S. I. C. P. (2018). O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar diferenças e promover a inclusão. Dissertação. Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Portugal.
- Gonçalves, F. M. C. (2018). Design for All: Adaptação de um livro ilustrado para Crianças com Deficiência Visual. Dissertação. Mestrado em Comunicação Acessível. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Kastrup, V. (2013). Será que cegos sonham? O caso das imagens táteis distais. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá*, v.18, n.3, p.431-440, jul./set.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2871/287130095005.pdf>
- Kastrup, V. & Valente, D. (2018). Como fazer o corpo falar? Deficiência visual, verbal e discurso corporificado. *Psicol. Cienc. Prof.* Vol. 38, n.3, Brasília, julho/set.

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932018000300572&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932018000300572&script=sci_abstract&tlng=pt)

Lemos, R. A.; Veríssimo, M. L. O. R. (2020). Estratégias metodológicas para elaboração de material educativo: em foco a promoção do desenvolvimento de prematuros. Ciências, saúde coletiva, vol.25 n.2. Rio de Janeiro.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000200505](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000200505)

Mantoan, M. T. É. (2015). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.

Marques, C. M. C. A. M.; & Gil, C. M. F. (2016). Projeto Sinestésias 83 'mixed senses': livro de ilustração Analógico & Digital. Revista Matéria Prima. V.4(2): 83-94.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34880/2/ULFBA\\_MP\\_v4\\_iss2\\_p83-94.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34880/2/ULFBA_MP_v4_iss2_p83-94.pdf)

Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago.  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Meneses, S. C. C. L. P. (2010). System of Augmented Reality for Teaching Kids. Dissertação. Mestrado em Engenharia Informática. Universidade da Madeira. Funchal, Portugal.

Meyer, A.; Rose, D.; & Gordon, D. (2014). Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing.

Negreiros, D. A. (2017). Potenciar a acessibilidade cultural em ambientes culturais: Um estudo exploratório em museus. Dissertação. Mestrado em Comunicação Acessível. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Oliveira, E. S. (2016). Leitura e Acessibilidade: Uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN.

- Oliveira, A. P. F. (2017). O hibridismo e a expansão das narrativas no livro-objeto infantil contemporâneo. Dissertação de mestrado. PUC/RJ, Rio de Janeiro/RJ.
- Organização das Nações Unidas (1948). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Pina. M. T. M. S. (2015). Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em Multiformato: Um passo no combate à info-exclusão. Dissertação. Mestrado em Comunicação Acessível. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Ricardo, J. A. S. (2020). Livro Ilustrado Sonoro: O som como potenciador de interpretações e interações da criança e o livro. Dissertação. Mestrado em Ilustração e Animação. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos, PT.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rose, DH & Gravel, JW (2010). Desenho universal para a aprendizagem. Em E. Baker, P. Peterson e B. McGaw (Eds.) *Enciclopédia Internacional de Educação*, 3ª Ed. Oxford: Elsevier. <http://www.cast.org/our-work/publications/2010/universal-design-for-learning-rose-gravel.html#.X2qQTBBKjIU>
- Romani, E. (2016). *Design do livro tátil ilustrado: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e na técnica de produção gráfica da imagem e do texto*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Design e Arquitetura. FAAUSP, Universidade de São Paulo. SP.
- Saldanha, D. M. L., & Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2438/showToc>.
- Santos, B. P. (2017). *A performance da voz e a formação do leitor literário a partir da antologia poética de Drummond*. 2017. 67 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Programa de Estudos Pós-Graduados em

Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

Senra, L. X.; & Lourenço, L. M. (2016). A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. Metodologias de pesquisas em Ciências: análises quantitativas e qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

Soller, M. A. (1999). Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Teixeira, D. J.; & Gonçalves, B. S. (2015). A hipermídia como expressão do conteúdo dramático em narrativa digital interativa: uma análise em livro digital interativo infantil. Revista Brasileira de Design da Informação / Brazilian Journal of Information, Design São Paulo | v. 12 | n. 1, p. 1 – 15.  
<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/356>

Teixeira, N. S. (2017). (Re) Design Educacional Escolar: Transformações em curso no Brasil. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade, Salamanca.

UNESCO (2020). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)

Vitaliano, C. R.; & Nozi, G. S. (2010). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações dos saberes recomendados pela produção acadêmica. Londrina: EDUEL.  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-023.pdf>



# A História das Aparições de Fátima Acessível a Crianças Surdas

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

Joana Sousa - (CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESEC, Politécnico de Coimbra, Portugal)  
Andreia Santos (N.A.)

## *Introdução*

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 LGP, como a missa oficial das 15:00 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. Muitos dos responsáveis por estes grupos conhecem pouco sobre o tema, havendo, ainda, escassos recursos educativos e ilustrativos para auxiliar o processo de compreensão dos factos ocorridos no local. Face à pesquisa realizada, constatou-se que o SNSRF possui, para o efeito, um livro em Braille e relevo para crianças cegas e um livro em Sistema Pictográfico para a Comunicação para crianças com deficiência intelectual e desenvolvimental. 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.

## **Metodologia**

O estudo realizado focou-se num paradigma qualitativo, no sentido de se garantir um conhecimento aprofundado do contexto e 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 melhor 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 descreve-se o procedimento aplicado, 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).

No sentido de apresentar e explicar uma narrativa que suscite interesse, estimulando a produção de novas relações socioeducativas junto de crianças surdas, e face à falta de recursos existentes no SNSRF, procurou-se reduzir esta lacuna, através da criação de um folheto e vídeo de apresentação da história das Aparições de Fátima. Sendo que a criança começa a aprender no momento em que associa nova informação a tudo o que já conhece (Albuquerque & Oliveira, 2018), procurou-se transmitir a narrativa através da imagem, aplicando-se desenhos e ilustrações de ícones/símbolos identificativos, uma linguagem simples tanto nos enunciados em língua portuguesa e

inglesa como em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Sistema de Gestos Internacionais. 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 pretende apresentar a história das Aparições de Fátima, o que implica praticabilidade, fácil manuseio e transmissão da mensagem de uma maneira rápida e eficaz, num formato visual apelativo. O foco essencial do folheto é transmitir a mensagem através da imagem, formato indicado para estas crianças, onde o texto apenas complementa a informação. 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 folheto contém, neste sentido, a apresentação das personagens, primeiro acontecimento e último acontecimento 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 zig-zague, com folha dupla, facilita a leitura, característica que também serve de apoio a crianças com deficiência motora. Nesta óptica seguiram-se as escolhas da fonte e do tamanho do texto, tal como a sua ocupação no folheto. Para 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 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 de modo a 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/SGL e ilustração), escrita (legendagem) e verbal/oral (áudio). Esta união tende a criar aproximação, de modo a 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 vídeo foram aplicados por um professor de Língua Gestual Portuguesa 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. Na impossibilidade de conseguir mais participantes com as características pretendidas, os critérios de seleção recaíram na idade de iniciação à formação religiosa.

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 construído pela investigadora, explicando-se previamente que este apresentaria uma história e que, após a sua visualização, seriam colocadas algumas questões no sentido de aceder aos níveis de recetividade e compreensão das crianças. Com este intuito, o professor conduziu uma entrevista de grupo (*focus group*) através de um guião semi-estruturado, que contou apenas com a

presença da investigadora como observadora não participante. O processo de observação pretendeu complementar a gravação da entrevista e registar notas de campo, durante e após a projeção, através de uma grelha, em função da ordem dos acontecimentos, tendo posteriormente transcritos as interações comunicativas ocorridas entre o professor e os alunos e gravadas através de vídeo, de modo a não condicionar a sua condução.

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 através 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 face a 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 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 Língua Gestual portuguesa (LGP) e em Sistema de Gestos Internacionais (SGI).

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.

O *focus group* desencadeou, recetividade, entendimento e clareza na compreensão e 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”.

Relativamente às imagens e cores aplicadas, a turma mostrou-se muito recetiva ao folheto, tendo as crianças, inclusivamente, pedido, no final do *focus group*, para ficarem com os folhetos, o que consagra o seu interesse e o poder da imagem, conforme fora abordado por Correia e Neves (2019).

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 mostrou eficaz, uma vez que se obtiveram resultados positivos no estudo que se levou a cabo. Confirmou-se o interesse por parte das crianças e a sua recetividade face a 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.

**Palavras-chave:** ensino religioso; recursos bilíngues; crianças surdas

### ***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.
- 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.
- 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.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2011). Projeto e relatório de pesquisa. *Metodologia do Trabalho Científico*, 6, 99-135.
- 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.
- Neves, J. (2007). *Vozes que se veem: guia de legendagem para surdos*. Leiria/Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria/Universidade de Aveiro.
- 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.





# **Perceção dos/as estudantes autistas sobre as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão no ensino superior: a Assistência Pessoal enquanto possível contributo inovador**

**Joana Simões** - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), Instituto Politécnico de Leiria

**Filipa M. 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

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, a qual se encontra na fase final de desenvolvimento. O processo descrito tem como objetivo principal conhecer e refletir sobre a perceção e as experiências dos/as 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 desenvolve atividade profissional enquanto técnica superior na Inovar Autismo - Associação de Cidadania e Inclusão, desde fevereiro de 2020. Nesta, 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 ou por outras razões, não as conseguem executar.

Assim, verificou-se necessidade e a pertinência de aprofundar o conhecimento disponível na área de conhecimento 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 (auto-selecionada e de conveniência). Como procedimentos de recolha de dados foi elaborado um Diário de Bordo e concebidos e aplicados inquérito por entrevista e questionário. No caso da entrevista (semiestruturada), foi dirigida a cinco estudantes autistas com e sem Assistente Pessoal, aos seus/suas Assistentes Pessoais (nos caso em que se aplica) e aos seus/suas familiares, no sentido de se obter uma visão holística e transversal.

Os familiares de alguns dos destinatários/as 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 auto-selecionada) ao qual responderam vinte e nove estudantes autistas.

Foi então definida a problemática e progressivamente afinadas as questões de partida, situadas precisamente na transição e no levantamento de necessidades dos/as usuários/as aquando do ingresso nas universidades e politécnicos:

- Que perceção têm os/as estudantes autistas sobre os apoios à inclusão disponibilizados pela instituição de ensino superior que frequentam/frequentaram?
- Quais são as principais barreiras que os/as estudantes autistas experienciam no ensino superior?
- Os/as estudantes autistas conhecem o papel do/a Assistente Pessoal? Em que medida?

Diagnosticados alguns aspectos ligados à problemática, verificamos que, enquanto abrangidos/as 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, dirigidas 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 face às suas necessidades, o apoio de professores/as especializados/as, terapeutas e psicólogos/as, adequação de produtos de apoio, tanto hardware como 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. Para além desses recursos, existem os centros de apoio à aprendizagem e as Escolas de Referência (Ensino Bilíngue, Domínio da Visão e Intervenção Precoce Na Infância, bem como o acesso Centros de Recursos TIC para a Educação Especial, os quais garantem a avaliações e recursos tecnológicos específicos. Contudo, caso a criança não possa, excecionalmente, frequentar uma escola pública por necessitar de acompanhamento de técnicos/as especializados/as, 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/as, 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, 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 54/2018, é proposto que os Centros de Apoio à Aprendizagem venham substituir as Unidades de Ensino Estruturado e Salas de Multideficiência, e 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 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/as 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 MEC, frequentemente protocolados com instituições particulares de solidariedade social.

Perante esta lacuna legislativa e 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 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), revelam-se fundamentais para os/as 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 a 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/às 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/as técnicos/as para as especificidades do/a estudante [1].

Ainda a propósito da autonomia das Universidades, existem grandes diferenças entre as instituições de ensino superior a esse nível [2]. Por um lado, verifica-se um grande empenho através dos estatutos e regimes especiais que regulamentam as medidas de apoio a alunos com deficiência ou incapacidade, por outro lado, em algumas instituições verificam-se apenas os serviços mínimos. Neste sentido, uma política nacional mais específica e rigorosa, que estabelecesse diretivas e práticas mais uniformizadas, seria fundamental [3]. Contudo, as medidas legislativas e institucionais por si só não são suficientes, nem garantem as condições necessárias e mais adequadas, nem o sucesso académico dos/as estudantes com deficiência/incapacidade [1].

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 seu desenvolvimento académico e pessoal e o sucesso ao longo da frequência do 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 2010/11 e 2017/18 existiu, de uma forma geral, um maior número de alunos/as com deficiência a frequentar escolas de ensino regular na escolaridade obrigatória (+92%) e a frequentar o ensino superior (40%). Contudo, o reforço de técnicos/as especializados/as dos Centros de Recursos para Inclusão e das escolas para apoiar estes/as alunos/as foram reforçados em apenas 8%. Nos estabelecimentos de ensino superior, os serviços de apoio disponibilizados a estes/as 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 prosseguiram com a formação [4].

No âmbito específico do autismo, a pesquisa sobre o apoio a estes/as 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 [5].

Os/as 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/as 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 as 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” [6].

Os/as 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 sensibilizados para a grande diversidade dos/as estudantes autistas, as suas potencialidades e o grande sucesso que conseguem alcançar, quando lhes são providenciados os apoios necessários [5].

Existe de facto um aumento, cada vez mais significativo, da investigação acerca da Inclusão e das Necessidades Educativas Específicas, no entanto, o mesmo não se estende ao Ensino Superior [7]. No âmbito dos/as estudantes autistas e as suas perceções e experiências no ensino superior, o número é ainda menor.

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 54/2018, são de fundamental implementação, a fim de garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso do percurso académico dos e das estudantes neurodivergentes e neurotípicos/as no ensino superior.

Muitas instituições necessitam ainda de aplicar os apoios básicos para os/as estudantes neurodivergentes, nomeadamente, entre outros, o apoio por parte de um/a Assistente Pessoal, sobretudo no contexto académico, de forma a promover a autonomia, independência e autodeterminação dos/as estudantes autistas [8]. Este apoio, de terceiros, não apenas no contexto académico, mas também no contexto pessoal, é referido por vários/as autores/as como fundamental para o sucesso dos/as estudantes com deficiência [1]. As competências sociais são, geralmente, ensinadas através da assistência pessoal/mentoria ou intervenções mediadas por pares [5]. Algumas competências que podem ser desenvolvidas nesse âmbito, podem ser: análise de tarefas, estabelecimento de metas, estratégias de gestão de tempo, comunicação e relacionamentos, entre outras. O tipo de apoio e a sua frequência são definidas no Plano Individual de Assistência Pessoal (PIAP) de acordo com as necessidades do/a destinatário/a, neste caso do/a estudante, que solicita o mesmo.

Perante o enquadramento da problemática e ressaltada a grande necessidade e pertinência deste estudo, enunciámos objetivos em termos mais específicos, de acordo com a taxonomia de Bloom revista [9]:

1. Identificar a perceção dos/as estudantes autistas sobre o seu percurso escolar, dificuldades, barreiras e aspetos facilitadores;
2. Descrever o percurso, em termos de apoios à inclusão, que os/as estudantes fazem sobre o seu percurso académico;

3. Conhecer a percepção dos/as estudantes autistas sobre a sua necessidade de apoios no ensino superior;
4. Enunciar os serviços de apoio que os/as 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/as 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 percepção pessoal dos/as estudantes autistas, de acordo com o lema estabelecido nos anos 90 “nothing about us without us”. Envolver as pessoas na nossa investigação, auscultando a sua percepção e experiência, foi, desde início, um factor fundamental.

### ***Resultados preliminares do inquérito por entrevista:***

De acordo com os/as estudantes entrevistados/as, foi possível verificar que, embora a experiência no ensino superior corresponda à expectativa, todos/as enfrentam barreiras, quer sociais, pedagógicas, atitudinais ou de saúde, que dificultam, em parte, a vida académica. Dos/as cinco jovens entrevistados/as, 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. 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.

### ***Resultados preliminares do inquérito por questionário:***

O inquérito por questionário, ao qual responderam 29 jovens autistas, revelou que 75,9% dos/as estudantes afirmou que não foi realizado nenhum levantamento das necessidades específicas dos/as mesmos/as aquando do ingresso no ensino superior. Contudo, 69% dos/as 29 estudantes estiveram ou estão enquadrados/as enquanto “Estudantes com necessidades educativas especiais”. Quando questionados/as sobre as possibilidades ao nível dos apoios existentes que lhes foram transmitidas/sugeridas, 31% respondeu o Apoio Psicológico no Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). A nenhum/a dos/as estudantes foi transmitida a existência da Assistência Pessoal enquanto possibilidade de apoio. Verificou-se ainda que 10,3% dos/as inquiridos/as desconhecem a figura do/a Assistente Pessoal.

Apesar disto, 69% dos/as inquiridos/as consideram o apoio de um/a Assistente Pessoal na frequência do ensino superior vantajoso. O inquérito revelou ainda que 27,6% dos/as inquiridos/as consideram muito difícil encontrar as “medidas de suporte à inclusão” nos sites das suas faculdades, não as conseguindo encontrar de todo, sendo que apenas 6,9% as encontraram com facilidade.

A investigação encontra-se neste momento em fase de conclusão. O último capítulo irá englobar a triangulação da informação obtida e a sistematização dos resultados, assim como as limitações do nosso estudo e possíveis linhas de investigação futura.

**Palavras-chave:** Autismo; Ensino superior; Assistência Pessoal; Vida Independente; Inclusão

### ***Referências bibliográficas***

Pires, Aguardenteiro da Silva Feteira Lília Maria. (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

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.

Rodrigues, Filomena D. F. (2015). *Universidade Inclusiva e o Aluno com Necessidades Especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira

ODDH (2019). Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2019

Grogan, Gina. (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)

Nuske, Alison, Rillotta Fiona, and Bellon, Michelle (Flinders University) Richdale, Amanda (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

Santos, E. (2014). Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: estudo qualitativo. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Ribeiro, A., Pires, L., Seco, G. (2019) O papel do GTAEDDES 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.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4),212-218.

# **Acessibilidade textual e terminológica para adultos de escolaridade limitada no Brasil: da Ferramenta MedSimples para além**

**Maria José Bocorny Finatto** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
maria.finatto@gmail.com

**Liana Braga Paraguassu** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
liana@linguatraducoes.com.br

**Gabriel Luciano Ponomarenko** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
gabriellucianopk@gmail.com

## ***Introdução***

No Brasil, conforme pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (INAF, 2018), apenas 12 em cada 100 pessoas, entre 15 e 65 anos de idade, conseguem ler um texto escrito e compreendê-lo de modo pleno. Considerando as informações sobre temas de Utilidade Pública que hoje nos chegam, em abundância, sob a forma de textos escritos, em diferentes mídias e canais, torna-se vital ponderar sobre como esses materiais se apresentam frente às condições de toda uma massa populacional que não consegue ‘decifrá-los’. Afinal, um número imenso de pessoas tende a ficar à margem de um universo de conhecimentos essenciais para o exercício da sua cidadania. Situação que gera efeitos nefastos em vários âmbitos sociais e políticos, sobretudo quando pensamos na inacessibilidade de informações sobre temas de Saúde Pública, além de apontar diferentes problemas no funcionamento do nosso sistema educacional.

Dada essa situação, torna-se imprescindível: a) reconhecer e divulgar, amplamente, que existe um problema com tal magnitude no nosso país; b) buscar alternativas institucionais e governamentais para enfrentá-lo e minimizar seus efeitos; c) fomentar pesquisas e tecnologias para facilitar a acessibilidade da informação e a comunicação inclusiva.

Nesse sentido, a Ferramenta MedSimples (Projeto TEXTECC, 2020) é um sistema *on-line*, de acesso gratuito, para auxiliar redatores a produzirem textos escritos em

português do Brasil sobre temas de Saúde, ajustando-os conforme as necessidades e condições de diferentes leitores. Nessa ferramenta, o redator-usuário insere um texto, seleciona o seu tema – Doença de Parkinson, COVID-19 ou Cuidados com o Recém-Nascido em Pediatria -- e o tipo de leitor a ser atendido – com escolaridade limitada ao Ensino Fundamental (tipo 1) ou ao Ensino Médio (tipo 2).

A saída, para o redator-usuário, é um texto com sugestões de melhorias marcadas no que se refere ao vocabulário, com destaque para palavras potencialmente complexas, que podem ser pouco familiares ao leitor selecionado, e para as terminologias que podem necessitar de uma explicação. Caberá ao redator-usuário finalizar o texto processado, incorporando as sugestões que considerar válidas. Para auxiliar a redação final do texto, a ferramenta também oferece glossários resumidos e exemplos de frases mais e menos complexas, com comentários. Toda a informação oferecida na ferramenta provém de *corpora* textuais, especialmente reunidos, em cada um dos temas, e de referências sobre complexidade e simplificação de textos no âmbito dos Estudos da Linguagem. Entre esses estudos, especialmente os da Linguística de *Corpus* e os de Terminologia, ramo da Linguística Aplicada que se dedica aos fenômenos da comunicação técnico-científica (Krieger, 2009), incluindo a divulgação e popularização científicas para leigos.

A partir da apresentação do funcionamento e da arquitetura das bases de dados da Ferramenta MedSimples, considerando seu funcionamento com textos sobre COVID-19 e suas conexões, este artigo apresenta e discute as seguintes noções teóricas: ‘leiturabilidade’, ‘letramento em Saúde’ e ‘acessibilidade textual e terminológica’. A conexão entre essas noções e os processamentos efetuados pela ferramenta visa situar a simplificação de textos como um tipo de tradução intralinguística (Finatto, 2020). O objetivo do artigo, assim, é tanto divulgar a ferramenta, quanto apresentar uma base de críticas sobre o seu funcionamento atual, indicando itens para melhorias futuras. A conclusão do artigo aponta a necessidade de serem revistos os glossários internos da ferramenta e a sua compartimentalização por temas, subtemas e perfis de leitor, de modo que a dimensão “prática” do produto possa dialogar, em melhores condições, com as orientações teóricas dos Estudos da Linguagem que a embasam.

### ***Sobre a Ferramenta MedSimples***

A Ferramenta MedSimples foi produzida em meio às atividades do grupo de pesquisa 'Acessibilidade Textual e Terminológica' (<http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/>), abrigado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situada no sul do Brasil, e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Essa ferramenta processa um texto de entrada em português e gera sugestões de reformulação para dois tipos de itens do vocabulário do texto: palavras potencialmente complexas – sugestões marcadas em AZUL – e termos técnico-científicos – sugestões marcadas em VERDE. Quando o redator-usuário cola o seu texto no local indicado e clica em enviar, acontece o seguinte:

a) as palavras do texto são todas analisadas e lematizadas por um *software* chamado PassPort (Zilio, Wilkens & Fairon, 2018), que transforma o texto de entrada em uma lista de palavras identificadas por classes gramaticais. O processo de lematização envolve agrupar formas diferentes de uma mesma palavra (por exemplo, conjugações de um verbo) em um único item, de modo a detectar variações gramaticais e identificar a “raiz” da palavra, como MORAR para os itens MORAVA e MORARAM ou MANCHA para o item MANCHINHAS;

b) a lista lematizada é cruzada com outras três listas que formam a base de dados e dicionários da ferramenta: I - a lista de palavras simples; II - a lista de palavras potencialmente complexas; e III - a lista de termos técnico-científicos do tema selecionado pelo redator-usuário.

A lista de palavras simples (I) é formada pelas palavras mais frequentes do CorPop (Pasqualini, 2018). O CorPop é o *Corpus* do Português Popular, um banco de amostras de textos que o leitor brasileiro médio, com Ensino Fundamental completo, consegue, em teoria, ler e compreender adequadamente. Dessa forma, consideramos que as palavras mais frequentes no CorPop, comuns no português brasileiro, correspondem a um repertório de itens simples e acessíveis para a maioria dos nossos leitores. Quando identificadas no texto inserido na ferramenta, essas palavras não recebem sugestões de alteração.

A lista de palavras potencialmente complexas (II) nasceu do cruzamento da lista de palavras simples do CorPop com a lista de palavras e respectivos sinônimos do *Thesaurus* Eletrônico para o Português do Brasil 2.0 (TeP 2.0). O TeP 2.0, disponível



A simplificação pode ser entendida como uma reescrita para adaptar a forma e o conteúdo do texto às necessidades de um leitor-destinatário. Para essa ação ser feita de modo eficiente, será preciso estimar, previamente, por exemplo, a potencial dificuldade lexical desse leitor. Tal estimativa pode ser realizada: a) via contato direto com os leitores visados; b) com dados sobre o seu perfil de compreensão de leitura; ou, c) pela combinação dessas duas alternativas.

Do ponto de vista das teorias da leitura, como discutido, por exemplo, no trabalho de Fulgêncio e Liberato (2007), a compreensão leitora depende de múltiplos processamentos, tanto interacionais quanto cognitivos, que envolvem a memória de curto e de longo prazo. Tais processamentos são perpassados pelo reconhecimento das palavras e de seus sentidos, o que se dá pelo correr de nossos olhos por linhas e páginas. Nesse enquadramento, que não pretende reduzir ou esgotar um tema tão complexo, a leitura é um processo de construção e atribuição de sentidos em resposta a estímulos visuais verbais, mas também em resposta a estímulos não verbais, como imagens, tipografia e ordenação de elementos em um texto.

A partir dessa concepção, por exemplo, pode-se aumentar ou diminuir um texto, repetir palavras, preencher lacunas que se suponha existir para a compreensão, explicar palavras ou termos técnicos, reorganizar frases, etc. Essas são estratégias de simplificação já testadas, com sucesso, em diferentes estudos (Silva, 2018). Ainda assim, nas diferentes escolhas de (re)escrita, repercutem as concepções do redator-simplificador sobre o tipo de trabalho que está realizando, sobre o que ele deseja com a reescrita e sobre o quanto ele pode, ou não, interferir, a partir de um texto-fonte que toma como complexo. Como se trata de uma reformulação de um texto de partida, podemos aproximar esse processo a uma tradução, que no caso envolverá apenas um idioma. Esse tipo de tradução é conhecido como Tradução Intralinguística (TI).

Desse modo, tomamos as ideias de Zethsen (2009, 2016) sobre a TI. A elas, juntamos nossos estudos em Terminologia sobre acessibilidade textual e terminológica (doravante ATT) (cf. Finatto & Motta, 2019). E, ao aproximar simplificação e TI, verificamos que muitas estratégias de equivalência descritas em estudos sobre tradução – entre línguas diferentes, como as propostas por Baker (2018) – aplicam-se nesse cenário. A reescrita simplificadora, no nosso caso, será compreendida como

uma “tradução” da linguagem especializada e potencialmente complexa para a linguagem geral, de modo que possa ser entendida pela maior parte da população

A simplificação, nesse cenário “tradutório”, também é uma leitura e um processo de escrita autoral, desdobrado em categorias ou situações de comunicação. Esse processo visa à promoção da ATT, condição que corresponde a um ideal de bom funcionamento do texto que é capaz de acolher e incluir diferentes tipos de leitores, conforme suas necessidades. Promover a ATT significa também investir no incremento da “leiturabilidade” do texto, ajustando-o às condições de letramento do destinatário. A Ferramenta MedSimples, de algum modo e apesar de suas limitações, tanto concretiza quanto pretende apoiar esse processo.

Leiturabilidade e letramento são conceitos bastante complexos e que mobilizam outros tantos. *Grosso modo*, a leiturabilidade é a potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto, determinada por fatores linguísticos que, por sua vez, estão relacionados aos perfis de leitor. Melhor entender o que gera a leiturabilidade, portanto, auxiliará a compreender o ato de ler e como são desenvolvidas estratégias de compreensão.

Conforme Gabriel (2017), três conceitos – letramento, alfabetização e *literacia* (que consideramos um lusitanismo para o termo *letramento*) estão intimamente ligados, mas não podem ser tomados como sinônimos, uma vez que cada um tem suas especificidades. Para essa autora, o “processo de inserção no mundo da escrita, nos ambientes digitais, nos textos literários, etc, é evocado pelo termo letramento” (Gabriel, 2017, p. 83). Mas, “letramento” também tem a ver com participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Por sua vez, a *literacia*, para Gabriel (2017), equivale ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita” (p. 83), que inclui as capacidades de identificação das palavras escritas, conhecimento da sua ortografia e a aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão – o que nos conduz da palavra-sílaba até o todo do texto.

Um texto escrito será acessível, no seu todo, se apresentar informações de forma clara não só para um público específico, conseguindo prever diferentes diálogos. Essa condição aplica-se mesmo a artigos científicos, que muitas vezes precisam



ultrapassar um direcionamento muito pontual. Seria o caso, por exemplo, nestes tempos de pandemia, de um artigo pioneiro sobre COVID-19, escrito em português por um pneumologista, que precisará ser (bem) entendido por um historiador da ciência e que receberá uma ‘tradução simplificada’, feita, por exemplo, por um jornalista brasileiro. Essa ‘tradução’, nós, pessoas do ‘público em geral’, acessaremos em diferentes mídias. Prever ‘outros’ leitores e acolhê-los, já desde a primeira escrita do texto, é promover a ATT e a inclusão.

Em resumo: com essa ferramenta e com a nossa ideia da ATT, queremos propor que se possa pensar na necessidade de “rampas de acesso” para os textos. Essas serão “rampas” feitas de palavras para facilitar a leitura das pessoas que tenham menos estudo ou menos conhecimento dos temas tratados e poucas experiências de leitura.

Vejamos agora um exemplo prático: na *Cartilha para a mulher trabalhadora que amamenta* (Brasil, 2015), publicação do Ministério da Saúde do Brasil. Na seção “Por que é importante amamentar?” – páginas 11-12 –, temos a seguinte informação:

**Para a mãe:**

- Diminui as chances de ocorrência do câncer de mama, de útero e de diabetes na mulher que amamenta.
- Favorece a contração do útero materno no pós-parto, diminuindo as perdas sanguíneas e prevenindo a anemia.
- Facilita a perda de peso que foi ganho na gravidez.
- Diminui o risco de que a mãe desenvolva hipertensão, obesidade e hipercolesterolemia.

Figura 2 – trecho da Cartilha para a mulher trabalhadora que amamenta, p. 12.

Este pequeno trecho do texto, processado na Ferramenta MedSimples, no módulo *Cuidados com o Recém-Nascido em Pediatria*, opção Leitor 1, Ensino Fundamental, retorna o seguinte:



Figura 3 – Texto da figura 2 sendo processado pela Ferramenta MedSimples, acesso em 21/9/2020.

Como se percebe, no processamento, estamos ainda bem longe da perfeição, sobretudo se considerarmos que, nesse trecho: a) ‘ocorrência’, que é palavra comum, não foi sublinhada, embora possa ser um entrave para a compreensão; b) ‘hipercolesterolemia’ e ‘anemia’ são termos técnicos, mas foram apontados como palavras difíceis – em azul, indicando-se apenas ‘Item difícil, avalie trocar’; c) ‘mama’, em azul, traz como sugestões as opções ‘peito, seio’, enquanto ‘amamenta’ é mostrado apenas como ‘Item difícil, avalie trocar’.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de serem revistos os glossários internos da ferramenta e a sua compartimentalização inicial por ‘palavras difíceis’ (azul) e ‘termos técnicos’ (verde). Também a divisão em temas e subtemas oferecidos poderia ser repensada – visto que, naturalmente, pode haver um texto cujo tema seja, por exemplo, uma mistura dos já oferecidos, algo como ‘Amamentação do recém-nascido por mãe com COVID-19’.

Com ajustes, a dimensão ‘prática’ do produto poderá dialogar, em melhores condições, com as orientações teóricas que a embasam. Não obstante, vale considerar que algumas de suas limitações técnicas e de desempenho, aqui ilustradas, são impostas pelo tipo de processamento do texto. Esse processamento, dito de um modo muito simples, apoia-se em listas de palavras entrelaçadas em uma base de dados.

Ainda assim, nessa iniciativa, há aspectos positivos, que não podem ser desprezados. Afinal, busca-se ajudar a concretizar algo, a reescrita de um texto considerado

complexo, associado a um tema específico, para um destinatário cuja experiência de leitura e letramento são limitados.

Conforme Gabriel (2017), embora aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa da pessoa, visto que ela vivenciou os processos de leitura e a escrita, outras aprendizagens serão necessárias na “criação de leitores competentes” (p. 83). Uma dessas aprendizagens relaciona-se ao desenvolvimento do vocabulário. Assim, conforme a autora, se o “conhecimento do vocabulário é uma das variáveis preditivas da compreensão textual, ou seja, quanto maior o número de palavras conhecidas, maior a chance de compreender um determinado texto” (Gabriel, 2017, pp. 83-84), então será preciso supor que temos aqui um universo a reconhecer, quantificar e desvelar.

O pouco que oferece a Ferramenta MedSimples, por si só, não se relaciona com a ‘criação’ de leitores competentes. Com ela, quer-se apenas ajudar quem já seja um redator competente e tenha alguma empatia linguística. A ideia é auxiliar quem queira construir ‘pontes de acesso’ para uma informação mais inclusiva. As marcas no texto e as sugestões apresentadas, postas pela ferramenta, longe de sinalizar elementos estanques, sublinham um problema de grandes dimensões: o problema de não se conseguir entender algo que pode ser muito importante para a vida de uma pessoa. Essa falta ou incapacidade, infelizmente, conforme está no começo deste texto, tende a ser um problema para 88 entre cada 100 cidadãos brasileiros.

Do que oferece e potencializa a ferramenta, cremos que podemos ir além, tanto em termos práticos quanto teóricos. Mais elementos sobre melhorias necessárias e sobre as implicações associadas à proposta, como seu embasamento epistemológico, são apresentados e discutidos na versão expandida deste texto.

**Palavras-chave:** acessibilidade textual e terminológica; complexidade textual; simplificação de textos; tecnologias da comunicação para inclusão; informação em Saúde

### ***Referências bibliográficas***

Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. (3ª edição). Londres: Routledge.

- Brasil (2015). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Cartilha para a mulher trabalhadora que amamenta*. Ministério da Saúde. (2ª ed.). Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília: Ministério da Saúde do Brasil.  
[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha\\_mulher\\_trabalhadora\\_amamenta.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_mulher_trabalhadora_amamenta.pdf)
- Gabriel, R. (2017). Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revisya Prâksis, ctualidades Investigativas en Educación*, 2, 76-88.  
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277/1890>
- Finatto, M. J. B. (2020). Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. *Revista Estudos Linguísticos*, 49(1), 72-96.
- Finatto, M. J. B., & Motta, E. (2019). Terminologia e Acessibilidade: novas demandas e frentes de pesquisa. *Revista GTLex*, 2(2), 316-356.
- Fulgêncio, L., & Liberato, Y. (2007). *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto.
- Instituto Paulo Montenegro (2018). *Indicador de Analfabetismo Funcional. INAF Brasil 2018: Resultados Preliminares*. São Paulo. <https://ipm.org.br/inaf>.
- Krieger, M. G. (2009). Divulgação científica e terminologia. In Anais do simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 5, 2009, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS.  
[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/divulgacao\\_cientifica\\_e\\_terminologia.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/divulgacao_cientifica_e_terminologia.pdf)
- Pasqualini, B. F. (2018). *CorPop: um corpus de referência do português popular escrito do Brasil*. [Ph.D. thesis], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, <http://hdl.handle.net/10183/177566>
- Silva, A. D. C. (2018). Textos de divulgação para leigos sobre o transtorno do estresse pós-traumático em português: alternativas para a acessibilidade textual e

terminológica. [Master's thesis], Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, <http://hdl.handle.net/10183/189547>

Projeto TEXTECC (2020). *Ferramenta MedSimples*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/cartilha/>.

Zilio, L., Wilkens, R., & Fairon, C. (2018). Passport: A dependency parsing model for portuguese. In *International Conference on Computational Processing of the Portuguese Language 2018*, (pp. 479–489), Springer.

Zethsen, K. K. (2009). Intralingual translation: an attempt at description. *Meta*, Montreal - Canadá, 54(4), 795-812.

Zethsen, K. K., & Hill-Madsen, A. (2016). Intralingual Translation and Its Place within Translation Studies: A Theoretical Discussion, *Meta*, Montreal - Canadá, 61(3), 692–708.

# **Acessibilidade nos museus de arte a partir da parametrização de obras: Fundação Iberê Camargo**

**Cristiano da Cunha Pereira** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.  
cristianocunhadesign@hotmail.com

**Cristian Fagundes** - Universidade Franciscana. fagundes.cristian@gmail.com

**Tânia Luisa Koltermann da Silva** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. tania.koltermann@ufrgs.br

**Underléa Bruscatto** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.  
arq.leiab@gmail.com

## ***1. Introdução e delimitação do tema***

A reflexão de como as pessoas aprendem no museu, e como os museus ensinam, está associada aos processos psicoeducativos e cognitivos aplicados no espaço museal, com a preocupação de propor exposições que estimulem a percepção do público (Cury, 2005).

Para Cury (2005), procura-se oferecer ao público a oportunidade para um comportamento ativo cognitivo (intelectual e emotivo), interagindo com a exposição. Em síntese, procura-se a interação entre mensagem expositiva e o visitante, para que a exposição permita uma experiência de apropriação de conhecimento.

Para Martins (2017) a definição tradicional de museu tem sido frequentemente questionada na atualidade, frente às novas funções adquiridas por esses espaços, sobretudo no que tange às funções sociais. Uma das asserções da museologia atual é a consciência da heterogeneidade dos públicos que frequentam os museus, ancorada no objetivo de conseguir a maior democratização no contexto atual da sociedade. Esse objetivo parte da noção de que existe uma parte da sociedade que tem usufruído poucas oportunidades na visita aos museus.

Pensando os espaços museais como espaços democráticos, que devem ser, vislumbra-se que esses locais sejam acessíveis aos mais diferentes públicos. Para Cardoso, Silva e Zardo (2017) os museus devem promover a acessibilidade; o

desenvolvimento da autonomia; o diálogo; a oferta de experiências multissensoriais e experiências significativas para todos.

Em diferentes contextos, há entendimentos variados para a expressão acessibilidade que podem levar a propostas diferenciadas de design (Melo & Baranauskas, 2005). O conceito de acessibilidade tem sido associado ao compromisso de melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e incapacidades, entretanto, ela também está relacionada com a qualidade de vida de todas as pessoas, como coloca Sasaki *et al.* (2003 como citado em Virvata, 2011, p.23) ao dizer que para uma sociedade ser acessível é preciso averiguarmos seis quesitos básicos: Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Metodológica, Acessibilidade Instrumental, Acessibilidade Programática, Acessibilidade Atitudinal e Acessibilidade Tecnológica. Esta última não constitui um outro tipo de acessibilidade, pois o aspecto tecnológico deve permear os demais, à exceção da acessibilidade atitudinal.

Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é investigar como o uso de modelos paramétricos para a concepção de modelos tridimensionais, a partir de obras de arte bidimensionais, podem ser instrumentos de acessibilidade nos museus.

O referencial teórico referente ao objeto de estudo relaciona os conceitos de museologia, tecnologia assistiva e modelagem paramétrica. Neste sentido, foi realizada uma parceria com a Fundação Iberê Camargo, localizada na cidade de Porto Alegre/RS, para a escolha de uma obra do acervo do artista, a partir de critérios definidos previamente.

Como etapa final deste estudo, será apresentado um protótipo tridimensional fabricado através da impressão por filamento fundido.

## **2. Problema de pesquisa**

A relação que se estabelece entre o público e a obra de arte é fruto das conexões que o espectador constrói no museu, neste sentido, esse estudo objetiva investigar como o uso de modelos paramétricos para a concepção de modelos tridimensionais, a partir de obras de arte bidimensionais, podem ser instrumentos de acessibilidade nos museus.

### **3. Desenvolvimento**

#### **3.1. As transformações do espaço museal**

Nos últimos trinta anos foi possível observar visíveis transformações no campo da museologia. Conforme Santos (2009) o fazer museológico é o resultado das relações humanas em cada momento histórico, em relação com as demais práticas sociais globais, pode-se afirmar que a museologia é resultado de um mundo em transformação.

As transformações ocorridas na museologia trouxeram novos estudos e estratégias para que a interação entre museu-espectador seja crescente e constante. Hoje com os novos recursos tecnológicos, um número expressivo de espaços museais tem utilizado dispositivos que potencializam a interação do público com o museu. Conforme Bahia (2015), o museu de arte é uma instituição social e, enquanto tal é reciclável. Desde seu advento, os museus de arte veem passando por momentos de redefinição de modelos e práticas, vivendo um contínuo processo de transformação.

A nova museologia, segundo Martins (2017), apoia-se na ideia principal de museu como agente social, de contato direto entre o público e as coleções, com um papel específico e flexível, que procura atuar e responder às necessidades da sociedade em que se insere.

#### **3.2 Acessibilidade em ambientes culturais**

Um dos princípios da museologia atual é ter a consciência dos diversos públicos que frequentam seus espaços, no intuito de possibilitar a democratização dos museus no contexto atual da sociedade. Para Martins (2017), aceitar que o público tradicional não é apenas um, é ter consciência de uma audiência plural em uma só coleção.

Existe uma deficiência dos espaços museais de arte no Brasil no que se refere à adequação para fins de autonomia e acessibilidade. Segundo Cuty e Cardoso (2012), possibilitar o acesso mínimo e satisfatório ao patrimônio cultural e à informação é a melhor forma de fazer com o museu cumpra o seu principal sentido com a sociedade, legitimando a identidade e a auto-identificação com aquilo que a compõe.

O encontro de públicos tão diversos que frequentam os museus desafiam estas instituições e os profissionais que nela trabalham a corresponder às suas



expectativas e, antes de tudo, às suas necessidades. Conforme Cuty e Cardoso (2012) as exigências em ambientes culturais obrigam esses espaços a constantes transformações.

Muitas das iniciativas beneficiam também a inclusão dos demais públicos, trabalhando outras formas de usufruir os espaços expositivos e suas obras. O Plano Nacional de Cultura é uma das mais importantes ferramentas de garantia dos direitos culturais dos brasileiros. Foi aprovado através da Lei nº 12.343/2010 e apresenta um conjunto de diretrizes para a cultura brasileira que envolve as esferas municipal, estadual e federal. Em sua diretriz de número 29, o PNC visa “garantir que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos espaços culturais, seus acervos e atividades” e apresenta uma meta audaciosa quanto às pessoas com deficiência e a cultura: 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, até 2020.

### **3.3 Tecnologia Assistiva**

Os acessos às tecnologias têm impactado significativamente a forma como as pessoas se relacionam com o mundo. Essas mudanças afetam a realização de atividades do dia-a-dia, as relações humanas, o trabalho e a aprendizagem. Para as pessoas com deficiência, o desenvolvimento de recursos de tecnologia tem possibilitado maneiras de interagir, de se comunicar e de participar em contextos diversos que até bem pouco tempo eram inimagináveis. Historicamente, indivíduos com deficiências físicas e múltiplas severas, sejam congênitas, traumáticas ou induzidas por doença, tiveram autonomia e independência limitadas devido, em grande parte, pela falta de meios alternativos de interagir com o mundo. O conceito nacional de Tecnologia Assistiva foi lançado no Brasil em 20 de abril de 2007 pelo CAT – Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH. Na legislação brasileira ainda encontraremos o termo Ajudas Técnicas sendo referido nos Decretos 3.298/1999 e 5.296/2004 que falam do direito das pessoas com deficiência. O artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão – LIB (2015) define Tecnologia Assistiva como: Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade

reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Lei Brasileira de Inclusão, 2015)

E o artigo 74º da LBI (2015) garante às pessoas com deficiência o direito de acesso à tecnologia assistiva. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

O acesso aos produtos desenvolvidos com base em TA, ainda não estão disponíveis a maioria das pessoas que necessitam destes dispositivos para usufruir sua autonomia como cidadão. O alto custo e a produção em pequena escala, torna inacessível a acessibilidade. Conforme Demarchi, Correia, Piffero, Bruscato, Rüttschilling, Aymone e Silva (2017) quando o processo de fabricação é produzido em grande escala a partir da padronização dos processos, dimensões e densidades, as especificidades dos usuários são ignoradas.

Ainda conforme Demarchi *et al.* (2017) novos métodos digitais de manufatura, como a modelagem paramétrica, surgem como alternativas têm se mostrado bastante ativas nos processos de produção de dispositivos com formas complexas, definidas por parâmetros, tendo assim, facilidade em alterá-las, o que torna possível a adaptação dos produtos a diversas especificidades.

### **3.4 Modelagem Paramétrica**

Na matemática, toda a forma paramétrica remete a valores que podem ser atribuídos a uma determinada variável, criando diferentes soluções para um problema por meio de uma única fórmula (Celani, 2003). Estes valores, podem ser chamados de parâmetros, e por meio de regras, possibilitam a criação de relações entre elementos (Henriques, 2013). Estes ambientes paramétricos foram potencializados em virtude do avanço das novas ferramentas computacionais.

Segundo Mendes (2018) a parametrização estabelece relações entre os elementos que constituem um desenho, encarando essas relações como processos interativos entre suas propriedades. Estes processos são definidos e planejados pelo designer por meio da criação de algoritmos, o que resulta em uma rápida alternância compositiva, favorecendo a personalização de produtos conforme a necessidade dos

usuários, permitindo soluções específicas. Neste sentido entende-se a relevância do emprego da modelagem paramétrica em projetos de tecnologia assistiva.

Neste contexto, para a integração total deste processo de projeção, há a necessidade de novos processos de fabricação. Para Mendes (2018), o processo de prototipagem digital pode auxiliar na concepção performativa destes artefatos. Os processos mais utilizados são os subtrativos, aditivos e formativos. Dentre os processos aditivos para a fabricação de objetos prototipados, o mais difundido atualmente é a Modelagem FDM (*Fused Deposition Modelling*), ou impressão 3D. Neste processo cada seção transversal é obtida a partir do derretimento e da deposição do filamento de plástico, que aos resfriar se solidifica criando sólidos tridimensionais (Pupo, 2009). Com isso, diante deste contexto, escolheu-se a impressão 3D para a fabricação do elemento.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos foram organizados de forma sistemática buscando investigar o uso de modelos paramétricos para a concepção de um modelo tridimensional da obra *Carretéis em Equilíbrio* (1959) do artista Iberê Camargo. Assim, os procedimentos dividem-se segundo duas abordagens: qualitativa (investigação) e aplicada (intervenção para fins de verificação).

Os procedimentos adotados foram formulados respectivamente nas seguintes etapas: Etapa 1- escolha de uma obra do artista plástico Iberê Camargo; Etapa 2 - criação do algoritmo com parâmetros oriundos da imagem da obra escolhida; Etapa 3 - impressão tridimensional por filamento fundido do modelo concebido pelo algoritmo.

##### **4.1 A Fundação Iberê Camargo**

A Fundação Iberê Camargo foi criada em 1995, com a missão de preservar, investigar e divulgar a obra de Iberê Camargo, além de aproximar o público deste que é um dos grandes nomes da arte brasileira do século XX, estimulando a reflexão sobre arte, cultura e educação por meio de programas transdisciplinares e do fomento à própria produção artística. Tendo como visão, ser um centro de excelência dedicado à obra de Iberê Camargo e à reflexão sobre arte moderna e contemporânea, para onde convergem os mais variados públicos e segmentos sociais.

O propósito da fundação, é preservar o acervo, promover a pesquisa e a divulgação da obra de Iberê Camargo e estimular a interação dos públicos da Fundação com a arte, a cultura e a educação a partir de programas transdisciplinares que dialoguem com as diversas manifestações culturais e os mais variados campos do conhecimento. Fonte (<http://iberecamargo.org.br> – acessado em 17 de maio de 2019).

#### **4.2 A obra: *Carretéis em Equilíbrio*, 1959**

Dentre as obras que compõem o acervo da Fundação Iberê Camargo, estão gravuras, esculturas, pinturas e desenhos. Para a Etapa 1 da pesquisa, foi selecionada uma gravura em metal, confeccionada a partir da técnica de Água-tinta (processo do açúcar), intitulada *Carretéis em Equilíbrio*, datada de 1959.

Para a escolha da obra, foram considerados os seguintes critérios:

- a) Tamanho: optou-se pela escolha de uma obra com 29,9 x 49,6 cm, para que o processo de impressão fosse viabilizado.
- b) Obra em preto e branco: a gravura em preto no suporte de papel branco possibilitou o processo de parametrização das formas.
- c) Obra em 2D: para parametrização e confecção de modelo em 3D.

#### **4.3 O algortimo**

Como sequência do estudo e após a escolha da obra para a parametrização, realizou-se a concepção do algortimo para a construção do modelo tridimensional. Para a etapa, utilizaram-se o *software* de modelagem, *Rhinoceros* e o *plug-in* com o ambiente algorítmico, *Grasshopper*. Diante disso, realizaram-se três processos: construção bidimensional do modelo virtual por meio da fixação dos limites de largura e altura da peça; parametrização do fundo-figura, por meio da variação de cores (preto e branco); e criação da tridimensionalidade do modelo, por meio da extrusão de superfícies circulares relacionadas aos parâmetros do contraste de cores, ou seja, em partes mais escuras do desenho houveram maiores extrusões.

#### **4.4 O protótipo**

Para melhor elucidação do objetivo proposto, optou-se pela fabricação de um protótipo tridimensional, o mesmo foi elaborado com o uso de algoritmo e fabricado através da impressão por filamento fundido. Conforme Werlang, Van der Linden,

Bruscato e Bernardes (2018) na manufatura aditiva (ma), o material é adicionado, sintetizado ou enrijecido camada-a-camada na seção transversal. A espessura determina a resolução do produto final. Os materiais mais comuns são: polímeros termoplásticos e termofixos, ligas de aço e até metais reativos como o titânio. Também são encontrados de madeira, ceras, papel, argila, concreto, açúcar e chocolate.

## **5. Resultados e discussões**

A impressão do modelo foi assistida através da impressora *Cliever*, utilizou-se o material PLA (plástico de poliácido láctico) para a concepção da peça.

Após a impressão tridimensional do modelo, observou-se que o fragmento é visualmente indetectável com parte da obra parametrizada. Também é perceptível, ao toque, que o modelo impresso é compatível à imagem utilizada como referência. O contraste entre o preto e branco da obra bidimensional é transposto para o modelo tridimensional impresso, mantendo a mesma volumetria (altura dos pontos impressos) em toda a sua extensão. Sendo assim, a percepção visual de contraste da obra (preto e branco), é também perceptível no tato do modelo tridimensional, onde só existem duas alturas, a da impressão e a do material que foi utilizado como base.

## **6. Considerações finais**

Partindo dessa pesquisa, foi possível observarmos que o uso do algoritmo para a concepção de modelos auxilia desde o processo criativo à etapa final de fabricação.

Para esse estudo, utilizou-se esta ferramenta para a criação física de um protótipo, onde os parâmetros iniciais do algoritmo são originados através de uma imagem comum, em que a mesma fornece informações na escala RGB (tons claros e escuros) para que o algoritmo manipule e facilite na criação tridimensional do protótipo.

A impressão por filamento fundido auxiliará futuros estudos acerca da percepção de usabilidade das pessoas com deficiência diante do modelo físico proposto.

É importante ressaltar que nesta pesquisa não foram utilizados critérios técnicos para leituras táteis, visto que a intenção do estudo em primeiro momento é a

elaboração de modelos físicos tridimensionais (oriundos de imagens bidimensionais) através de algoritmos.

A identificação, a partir da visão, dos elementos formais e cromáticos encontrados na gravura de Iberê Camargo, também são reconhecidos pelo tato, tornando a prototipagem digital mais uma ferramenta para elaboração de dispositivos de acessibilidade, proporcionando aos mais diversos “públicos” autonomia na análise e fruição de obras de arte, possibilitando o mínimo e satisfatório acesso à informação e legitimando o papel social do museu junto a sociedade.

**Palavras-chave:** Museologia; Acessibilidade; Tecnologia Assistiva; Parametrização

### ***Referências bibliográficas***

Bahia, A. B. (2015). Museu virtual (e plural) de arte. *Visualidades (UFG)*, v. 13, p. 146-163.

BRASIL. (2015). Lei Brasileira de Inclusão, 2015.

Cardoso, E., Silva, T., Zardo, K. (2017). Design para experiência multissensorial em museus. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 50, p. 135-158.

BRASIL. (2012). CENSO 2010 – Pessoas com Deficiência [Cartilha]. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência.

Celani, G. (2003). *Cad criativo*. Rio de Janeiro: Campus.

Cury, M. X. (2005). *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume.

Cuty, J. & Cardoso, E. (2005). *Acessibilidade em Ambientes Culturais*. Porto Alegre: Marcavisual.

Demarchi, G. S., Correia, R., Piffero, V., Bruscato, U. M., Rüttschilling, E., Aymone, J. L. F., Silva, T. L. K. (2017, novembro). O Desenho Paramétrico como facilitador

na personalização de órteses para Tecnologia Assistiva. SIGraDi 2017, XXI Congresso de la Sociedad Ibero-americana de Gráfica Digital, Concepción, Chile, 22-24.

Florio, W. (2011). Modelagem paramétrica, criatividade e projeto: duas experiências com estudantes de arquitetura. GTP | Volume 6, Número 2 | São Carlos | p. 43-66.

Henriques, G. L. T. de C. (2013). Tetra Script: sistema de aberturas responsivo para controlar a luz, de acordo com fatores externos e internos. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Martins, P. R. (2017). Museus (In)capacitantes: Deficiência, Acessibilidade e Inclusão em Museus de Arte. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Melo, A., & Baranauskas, C. (2005). Design para a Inclusão: desafios e proposta". In: Simpósio sobre Fatores Humanos em Sistema Computacionais, Natal, RN, pp. 11 - 20.

Mendes, L. T. (2018). Gramática da forma: aplicações em habitação social. In: CELANI, M. G. C.; SEDREZ, M. (Org.) Arquitetura contemporânea e automação: prática e reflexão. São Paulo: Pro Books, p. 41-54.

Santos, M. C. T. M. (2009, junho). Processo Museológico: Critérios de Exclusão. Cadernos de Sociomuseologia, [S.l.], v. 18, n.18.

Vivarta, V. (org). (2003). Mídia e deficiência. Brasília: Andi: Fundação Banco do Brasil.

Werlang, L. A. R., Van Der Lin, J. C. de S., Bruscato, U. M., Bernardes, M. M. e S. (orgs). (2018). Modelagem virtual e processos de fabricação digital como recursos no desenvolvimento de produtos. Design em Pesquisa – Vol. II. Porto Alegre: Marcavisual, p 379-411.

# **A importância da utilização das guias multimídias como inovação de um turismo acessível nos museus brasileiros**

**Priscila Fernandes de Carvalho de Melo** - Mestranda em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Brasil

**Elane Raquel do Nascimento Soares** - Graduanda do Curso de Turismo pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Brasil

**Michele Coêlho Ferreira** - Graduanda do Curso de Turismo pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Brasil

**Adriana Brambilla** - Doutora e Docente do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Brasil.

**Elídio Vanzella** - Doutor e Docente da UNIFUTURO, Brasil

O turismo como uma atividade global é compreendido como uma atividade que tem a possibilidade de intensificar os cuidados com o desenvolvimento sustentável (UNWTO, 2020) e o contato intercultural (Pérez, 2009) envolvendo os turistas com a comunidade local, setores público e privado, ampliando, assim, o diálogo entre as regiões emissoras e receptoras (Tribe, 1997). No entanto, o turismo na contemporaneidade do novo modelo de identidade social (Urry, 1990) faz com que o turismo convencional e o de massa, compreendido por ser um turismo em destinos que se tornam conhecidos e recebem um número significativo de turistas (Butler, 1980), deixem de ser apenas utilizados para aproveitar o ócio e as férias em família e passem a ser movidos por outros sentimentos como o desejo de conhecer novas culturas, pessoas, monumentos e museus (Brambilla, 2015) na busca de criar novas identidades (Urry, 1990), associando o turismo à cultura.

Desta forma, a partir das reflexões de Pérez (2009) e Richards (2000), entende-se por turismo cultural a visitação a museus, prédios que remetam interesse cultural, assim como o consumo de novas experiências que estejam relacionadas à cultura de um grupo específico. Porém, este segmento turístico não está relacionado apenas ao passado, mas ao presente também, valorizando os bens materiais e imateriais da cultura (Brambilla, 2015). Com isso, o turismo cultural como produto turístico



apresenta uma diversidade de possibilidades para o turista, surgindo como uma alternativa ao turismo convencional, como o turismo de sol e praia, religioso, aventura e o turismo de massa. Zeppel e Hall (1991) sugerem que o turismo cultural pode ser compreendido como um turismo experiencial, uma vez que o mesmo proporciona aos turistas e visitantes momentos que podem compreender experiências sensoriais, sociais, culturais e econômicas.

Todavia, para que todos tenham acesso aos atrativos culturais é necessário que os mesmos proporcionem um ambiente acessível que, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015) - NBR 9050, é a possibilidade e condição de alcance para a utilização de edificações, mobiliários e equipamentos urbanos de forma autônoma e independente. Logo, as condições de acessibilidade dos equipamentos e serviços turísticos podem ser um fator analisado por parte de um turista no momento da escolha de um atrativo turístico (Melo, Brambilla & Vanzella, 2020).

Assim, as questões relacionadas à acessibilidade e turismo têm crescido nos meios acadêmico e social, uma vez que essa temática ganhou visibilidade a partir da criação de leis, normas e decretos que orientam para a inserção de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na realização de atividades turísticas (Soares & Sánchez-Fernández, 2018).

Nesse cenário, emerge a necessidade de que os atrativos turísticos tornem-se acessíveis e adaptem sua infraestrutura para atender ao público com deficiência, seja ela física, visual, auditiva ou intelectual. Para tanto, um grande aliado surge para auxiliar nessa transição: a Tecnologia da Informação (TI), que modificou o modo como empresas e consumidores se relacionam, onde tais empresas utilizam da TI como instrumento estratégico para impulsionar a competitividade (Buhalis, 1998; Silva, Lima & Mendes Filho, 2020). Desta forma, muitos setores da economia estão se apropriando dessas novas tecnologias e o turismo utiliza essa ferramenta como uma das formas de captar potenciais turistas para um destino.

Os museus, foco dessa pesquisa, também vêm adaptando suas atividades e oferecendo novas tecnologias para turistas que possuam deficiência visual e/ou auditiva. Assim, diante das inovações tecnológicas desenvolvidas para minimizar as

dificuldades de acesso das pessoas com deficiência a atrativos turísticos, pode-se mencionar o videoguia e o audioguia para pessoas com deficiência auditiva e visual, respectivamente.

O Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), vinculado à época ao Ministério da Cultura, foi criado pela Lei nº 11.906/2009, com o intuito de promover a articulação, o fortalecimento, a promoção e a valorização dos museus no Brasil, tendo por uma de suas características o desenvolvimento de programas de inclusão social, com fulcro no artigo 2º, I, “a”. Atualmente, o Ibram encontra-se vinculado ao Ministério do Turismo, tendo em vista que o Ministério da Cultura foi extinto em 2019.

Deve-se atentar ainda que o Estatuto de Museus (Lei 11.904/2009), no seu artigo 35, trata da temática acessibilidade quando dispõe que os museus têm por característica a acessibilidade universal dos mais diversificados públicos, ou seja, deve-se ter em seus espaços museais a acessibilidade para todas as pessoas, incentivando sempre a inclusão e não a exclusão social. Mediante o exposto, surge a seguinte pergunta de pesquisa: como os museus brasileiros têm aderido a essa inovação tecnológica como forma de captar turistas com deficiência visual e/ou auditiva?

A pesquisa justifica-se devido à necessidade de ampliar as discussões sobre a utilização de novas tecnologias como meio de inserção da pessoa com deficiência nas atividades turísticas, assim como a utilização dessas tecnologias como forma de competitividade entre o trade turístico.

Desse modo, é que se faz necessário esse tipo de inovação, possibilitando o turismo acessível, por meio da disponibilização de serviços de audioguia para pessoas com deficiência visual ou baixa visão e de videolibras para pessoas com deficiência auditiva. Sendo assim, tais ferramentas acabam agregando valor aos museus brasileiros, fazendo com que esse público em específico tenha sentimento de pertencimento do lugar, uma vez que esse tipo de acolhimento é crucial para que esse desenvolvimento turístico inclusivo realmente ocorra.

Este foi um trabalho que resultou de um seminário apresentado à disciplina de Empreendedorismo aplicado ao Turismo, ofertado pelo Departamento de Turismo e Hotelaria (DTH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No seu desenho metodológico, destaca-se a pesquisa bibliográfica. Quanto aos objetivos, realizar-se-á

uma pesquisa descritiva e estudo de caso múltiplo com abordagem metodológica qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário semiestruturado, ao qual foi encaminhado aos museus via *e-mail*, abordando neste caso, o tipo de tecnologia adotada e as estratégias utilizadas para implantação da tecnologia e captação de turistas com deficiência. Assim, o estudo foi iniciado por uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos científicos nacionais e internacionais, através de plataformas de busca que abordassem as questões relacionadas ao turismo, acessibilidade, turismo acessível, audioguia, videolibras e museus. Segundo Malhotra (2011), dados secundários como artigos científicos nacionais e internacionais e fontes originais de livros e e-books oferecem vantagens em relação aos dados primários, devido à facilidade de coletar as informações. Já para a pesquisa descritiva, que é a descrição das características de um fenômeno (Gil, 2002), buscou-se interpretar a realidade sem a intenção de alterá-la (Churchill, 1987).

Após a pesquisa bibliográfica, iniciou-se uma busca pela internet dos principais museus brasileiros que apresentam as questões de acessibilidade como ferramenta de inclusão social e captação de turistas com deficiência. Captando assim 12 museus brasileiros acessíveis, quais sejam: Museu de Artes e Ofícios (MG), Museu da Inconfidência (MG), Museu Histórico Nacional (RJ), Museu do Futebol (SP), Museu Nacional de Belas Artes (RJ), Pinacoteca (SP), Museu de Arte Sacra da UFBA (BA), Museu da República (RJ), Museu Joaquim Francisco do Livramento (Porto Alegre/RS), Museu Oceanográfico (Rio Grande/RS), Museu Casa de Portinari, Museu Lasar Segall (SP). Em seguida, das 12 instituições consideradas acessíveis no Brasil, apenas 3 (três) foram selecionadas para análise, tendo em vista que atuam especificamente com essas ferramentas de guias multimídias voltadas para as pessoas com deficiência auditiva e visual: Pinacoteca (SP), Museu Histórico Nacional (RJ) e o Museu do Futebol (SP). Essa seleção foi devido às melhores condições de acessibilidade que as mesmas apresentaram em seus sites, trazendo mais informações acerca dos programas e ações de acessibilidade que oferecem a esse público.

A escolha por estudo de caso múltiplo se deu devido à necessidade de apresentar dados mais convincentes, uma vez que o estudo de caso verifica não apenas o

fenômeno em si, mas também o contexto ao qual ele se insere (Yin, 2001). Assim, buscou além de compreender o fenômeno da acessibilidade, compreender o contexto a qual se insere a implantação das novas tecnologias nessas instituições para torná-las acessíveis para pessoas com deficiência.

Seguindo o fluxograma elaborado por Yin (2001), esta pesquisa inicialmente desenvolveu um aprofundamento teórico por meio de leituras sobre os termos citados anteriormente, selecionou os itens a serem investigados (tecnologia do videoguia, videolibras, estratégias de implementação e captação dos turistas) e em seguida, será dado início a pesquisa empírica.

Posteriormente, foram desenvolvidas discussões individuais, a qual Yin (2001) refere-se aos relatórios e a análise dos dados de forma qualitativa, com o objetivo de compreender a importância da utilização de novas tecnologias tanto para os turistas com deficiência visual e auditiva como para a instituição. Esta fase refere-se a apresentação dos resultados e discussões.

No estudo em tela, foram abordados 3 (três) museus que atuam no intuito de romper essas barreiras, usando da tecnologia e de práticas inovadoras como forma de incluir e atrair o público com deficiência visual e auditiva através da utilização de guias multimídias, quais sejam: audioguia com audiodescrição para o público cego e com baixa visão e o videoguias para as pessoas surdas.

Essa forma de inovação tecnológica inclusiva que alguns museus dispõem torna a visita dessas pessoas mais autônoma, didática, além da experiência inclusiva que aquele espaço propõe quando disponibiliza esse tipo de material com descrições e/ou traduções com riquezas de detalhes, sendo uma vantagem essa aproximação entre o museu e o usuário, uma vez que essa conectividade e interação faz com que a experiência seja inesquecível.

Para as pessoas com deficiência visual e auditiva, a disponibilização dos audioguias com áudio descrição e videoguias, respectivamente, são ferramentas tecnológicas nos quais os museus vêm utilizando como uma das formas estratégicas para atrair essas pessoas e como forma de fazer com que elas passem a se sentirem inseridas e com as mesmas condições de igualdade com relação aos demais usuários do espaço museológico.

Debater sobre turismo acessível nos museus é torná-los acessíveis em seu mais amplo significado. É ter todo um trade turístico preparado para atender e receber bem esse público em potencial, incluindo os museus. Ocorre que os museus brasileiros ainda não estão preparados quando se refere ao rompimento das barreiras impostas pelos espaços museais, sejam elas: físicas, atitudinais, comunicacionais, dentre outras.

É por isso que esse estudo se faz pertinente tanto para sociedade como para todos aqueles que atuam direta ou indiretamente com o turismo. Tornar os espaços acessíveis e interativos traz autonomia, segurança e conforto ao público que utiliza dos serviços prestados e, com isso, passam a frequentar mais os espaços museológicos.

Sendo assim, a disponibilização dessas ferramentas de multimídias como prática inovadora por parte dos museus faz com que a demanda de público, antes excluídos desse acesso à cultura, ao turismo e à arte, comece a desfrutar do local, sentindo-se acolhido e pertencente àquele ambiente.

Isto posto, se faz necessário que os museus brasileiros que ainda não atendem a essa necessidade, mesmo estando no Plano Nacional Setorial de Museus a questão da acessibilidade, possam, a partir dessas estratégias e alternativas, melhorar a qualidade dos serviços prestados pelo atrativo cultural.

**Palavras-chave:** Turismo; Acessibilidade; Inovação.

### ***Referências bibliográficas***

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). (2015). NBR 9050. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. ABNT.

Brambilla, A. (2015). *Cultura e enoturismo: um estudo na região demarcada do Douro*. Verlag.

Brasil. Planalto. (2009). *Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009*.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm).

Brasil. Planalto. (2009). *Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009*.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm).

- Buhalis, D. (1998). *Tourism Management Strategic use of information technologies in the tourism industry*. Marylebone Road.
- Butler, R. W. (1980). *The concept of a tourist area cycle of evolution: implications for management of resources*. *Canadian Geographer*, 1(XXIV).
- Churchill, J. (1987). *Marketing research: methodological foundations*.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.). Atlas.
- Malhotra, N. K. (2011). *Pesquisa de Marketing*. (6ª ed.). Bookman.
- Melo, P. F. C. D., Brambilla, A.; Vanzella, E. (2020). Segmento sol e praia: condições de acessibilidade para pessoas da terceira idade na praia de Tambaú – João Pessoa. In A. Brambilla, et al. (Eds.), *Turismo e Hotelaria no Contexto da Responsabilidade Social* (pp. 291-323). CCTA.
- Pérez, X. P. (2009). Turismo Cultural: uma visão antropológica. In *Colección PASOS - Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2, p. 307.
- Richards, G. (2000). Políticas y actuaciones en el campo del turismo cultural europeo. In L. C. H. Prieto. *Turismo Cultural: el patrimonio histórico como fuente de riqueza*. [S.l.]: Valladolid: Fundación del Patrimonio histórico de Castilla y León.
- Rio de Janeiro. Museu Histórico Nacional. *Acessibilidade no MHN é o tema do novo episódio do podcast “Museu e histórias”*.  
<http://mhn.museus.gov.br/index.php/acessibilidade-no-mhn-e-o-tema-do-novo-episodio-do-podcast-museu-e-historias/>.
- São Paulo. Museu do Futebol. (n.d.). *O programa de acessibilidade do Museu do Futebol – PAMF*. <https://www.museudofutebol.org.br/pagina/acessibilidade>.
- São Paulo. Pinacoteca. (n.d.). *Museu para todos*.  
<https://museu.pinacoteca.org.br/programas-desenvolvidos/>.
- Silva, J. R., Lima, D. S., & Mendes Filho, L. (2020). Tecnologia da informação e comunicação como ferramenta de aprendizagem: um estudo de casos

múltiplos em agências de viagens de Natal/RN. In *Revista de Turismo Contemporâneo*, 8 (2), 222-250.

Soares, J. R. R., & Sánchez-Fernández, M. D. (2018). Turismo acessível para todos: um estudo de caso em Cambre – España. In E.Vanzella, A. Brambilla & M. F. SILVA. (Eds.). *Turismo e Hotelaria no Contexto da Acessibilidade*. CCTA.

Tribe, J. (1997). The indiscipline of Tourism. In *Annals of Tourism Research*, 638-657.

World Tourism Organization. (UNWTO). (2020). “El turismo puede servir de puntal para superar la pandemia. Al reunir a las personas, el turismo puede promover la solidaridad y la confianza”: secretario general de las naciones unidas, Antonio Guterres. <https://www.unwto.org/es/news/turismo-puede-servir-de-puntal-para-superar-la-pandemia-un-secretary-general-antonio-guterres>.

Urry, J. (1990). *The Tourist Gaze: leisure and travel in contemporary societies*. Sage.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. (2ª ed.). Bookman.

Zeppel, H., & Hall, C. M. (1991). Selling art and history: cultural heritage and Tourism. *Journal of Tourism Studies*, 2(1).

# **Turismo e Acessibilidade: análise das pesquisas desenvolvidas no centro de ciências da saúde da Universidade Federal da Paraíba**

**Priscila Fernandes Carvalho de Melo** - Mestranda em Hotelaria e Turismo, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Brasil

**Gabriela Patrício Diniz Evangelista** - Bacharel em Hotelaria, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Brasil

**Lucas Passos Tomaz** - Graduando em Engenharia Ambiental, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Turismo e acessibilidade são dois conceitos que quando relacionados trazem ganhos para o mercado do turismo, pois proporcionam condições adequadas, para atender uma demanda específica, e geram oportunidades de negócios (OMT, sd). Assim, garantir a acessibilidade nas atividades turísticas influencia a competitividade e cumpre com a responsabilidade social de inclusão ao satisfazer as necessidades dos turistas que possuem alguma forma de necessidades especiais, como deficiência (PcDs) ou em função de limitações impostas pela idade.

Entende-se por acessibilidade a condição de alcance e utilização de forma segura e autônoma dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, bem como outros serviços e instalações que sejam abertos ao público, de uso público ou privado, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015). Nesse sentido, ressalta-se que o ambiente só pode ser visto como acessível se permitir a utilização por todas as pessoas de forma autônoma e independente. Sendo assim, a inserção da acessibilidade nos bens públicos e privados, favorece a sociedade trazendo possibilidades que permitam a inclusão e o acesso de todos (Sarmiento, Mathias & Costa, 2012). Nesse contexto, percebe-se que ainda existem desafios a serem superados em diversos setores da sociedade, principalmente nas atividades turísticas.



O turismo, segundo o conceito da Organização Mundial do Turismo (OMT), pode ser definido como um fenômeno social que consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduos ou grupos de pessoas que por motivos de recreação, descanso, cultura ou saúde, saem de seu local de residência habitual para outro, no qual não exercem nenhuma atividade lucrativa nem remunerada, gerando múltiplas inter-relações de importância social, econômica e cultural (OMT, 1992).

O turismo acessível, surge como potencial motivador dessa inclusão social de grupos isolados e, muitas vezes, estigmatizados, propondo condições suscetíveis de satisfazer as necessidades dos turistas com mobilidade reduzida. Do ponto de vista da oferta turística, nomeadamente dos prestadores de serviços turísticos, trata-se enfim, de preparar infraestruturas, equipamentos e serviços que permitam o usufruto de viagens, estadas e ocupações sem barreiras particulares (Fontes & Monteiro, 2009).

De acordo com Kiefer e Carvalho (2013), o turismo acessível e inclusivo deve ser guiado pelos princípios da dignidade humana, igualdade, cidadania e democracia, além de ser um meio de garantir o direito ao lazer e deve ser orientado, portanto, pela atuação do Estado e do *trade* turístico. Na prática, entretanto, poucas iniciativas públicas e privadas demonstram conhecimento em relação à legislação e às políticas necessárias para a acessibilidade desse segmento nas atividades de turismo (Duarte *et al*, 2015).

Acerca do desenvolvimento acadêmico sobre essa temática, Nascimento (2018) destaca um histórico de exclusão dos grupos de pessoas com deficiência e enxerga a relevância da inserção deste público nas atividades turísticas como uma ferramenta que possibilita a acessibilidade em diversas dimensões. Ao analisar as produções, sobre o tema acessibilidade, o autor percebeu pouca produção acadêmica até o final dos anos 2000, sendo as pesquisas voltadas, em sua maioria, para as áreas de arquitetura, urbanismo e design. O autor constatou também, que apesar desses trabalhos acadêmicos sobre a acessibilidade abordarem áreas de conhecimentos e assuntos múltiplos e interdisciplinares, existe um padrão nos trabalhos que estudam a acessibilidade, geralmente com abordagens voltadas para a legislação, espaços públicos, inclusão entre outros, fato que posiciona a acessibilidade como um tema de associação entre outras áreas dos saberes. Já as produções acadêmicas sobre turismo

acessível, entretanto, vão aparecendo aos poucos e ainda apresentam-se muito restritas. Sendo assim, as universidades são percebidas como instituições necessárias para fomentar discussões, diálogo com sociedade, estudos e pesquisas acerca dos desafios, bem como a inclusão social e profissional de grupos socialmente excluídos.

Sobre as diferentes abordagens bibliográficas, no âmbito do turismo, Farias e Sonaglio (2013) refletem sob as perspectivas da multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, observando a importância que cada disciplina de áreas diversas do conhecimento possui na transmissão, interpretação e compreensão dos conhecimentos da área, sem sobreposição de importâncias de uma área sobre a outra, mas sim com a contribuição de uma totalidade. As autoras completam que em todas as abordagens (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), em dado momento, são necessários e importantes no âmbito do conhecimento em turismo, pois possibilita que o fenômeno seja melhor compreendido diante das várias relações e interações que diversas disciplinas (ciências) possuem e passam a contribuir para o desenvolvimento da atividade turística e do ensino sobre a mesma (Farias & Sonaglio, 2013).

Sob a perspectiva da interdisciplinaridade, Lenior (2008), discorre que o objetivo dessa modalidade é reunir as várias óticas sobre uma determinada área do conhecimento. Assim, pode-se entender a interdisciplinaridade como a união de várias áreas do conhecimento, através de um problema ou objeto de estudo em comum. Partindo para a interdisciplinaridade no turismo, Farias e Sonaglio (2013), explicam que todas as áreas do conhecimento precisarão adquirir conhecimento do turismo para entender determinados fenômenos, uma vez que o turismo influencia toda a sociedade, e que para o desenvolvimento da atividade turística é necessário entender tudo que impacta e tudo que é impactado por ele.

Desta forma, diante do que foi exposto, torna-se necessário que os estudos associados aos conceitos de Turismo e Acessibilidade, perpassem por diferentes áreas do conhecimento. Assim, este trabalho apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: os trabalhos científicos desenvolvidos no centro de Ciências da Saúde – CCS da Universidade Federal da Paraíba buscam integralizar as áreas do

conhecimento através da interdisciplinaridade para discutir a acessibilidade no turismo?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar se os cursos de graduação e pós-graduação, do CCS, integram as áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade para dialogar sobre a acessibilidade no turismo. E, de forma específica: identificar os cursos de graduação e pós-graduação no CCS; realizar um levantamento dos trabalhos científicos sobre acessibilidade e turismo e verificar a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento sobre a temática acessibilidade e turismo.

A realização deste trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, que abrangeu os 13 centros da Universidade Federal da Paraíba em razão da pesquisa de iniciação científica voluntária (PIVIC). Esse recorte foi em virtude da necessidade de apresentar como o Centro de Ciências da Saúde, vem trabalhando a interdisciplinaridade dos seus cursos, uma vez que o mesmo tem condições de dialogar com as outras áreas do conhecimento para gerar informações interdisciplinares que abordem a temática do turismo e da acessibilidade. Sendo assim, essa pesquisa caracteriza-se, sobretudo, por ser uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza descritiva adotando a pesquisa quantitativa, uma vez que todos os estudos levantados foram classificados estatisticamente (Moreira & Caleffe, 2008). Por fim, o trabalho foi fundamentado na meta-análise, visto que todos os dados levantados e classificados quantitativamente foram organizados em uma revisão sistemática (Roscoe & Jenkins, 2005), atendendo ao rigor e objetividade, fatores imprescindíveis para o saber científico (MARIANO, CRUZ & GAITÁN 2011).

O centro de Ciências da Saúde (CCS) envolve os cursos de biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, odontologia e terapia ocupacional. Todos possuem, em suas grades curriculares, relação com a qualidade de vida, estilo de vida saudável associados à prática do turismo acessível, bem como analisar as necessidades especiais do ponto de vista fisiológico, uma vez que muitas deficiências são adquiridas através de doenças, por acidentes ou pelo envelhecimento.

Visando compreender questões quantitativas identificadas a partir dos critérios pré-definidos, na qual foram observados autores, curso, departamento, título, objetivos, palavras-chave, área de pesquisa, metodologia adotada e local de estudo, foram coletados os trabalhos acadêmicos que dialogavam sobre acessibilidade e turismo no repositório da instituição. A pesquisa foi realizada *online* devido á pandemia do COVID19 que estabeleceu isolamento social, impossibilitando a visita *in loco* no departamento do CCS da Universidade Federal da Paraíba, sendo realizado apenas o levantamento dos estudos no Repositório Institucional da UFPB. Para tanto, foi utilizando como métrica as palavras-chave “turismo e acessibilidade”, para criar um banco de dados geral sobre os trabalhos desenvolvidos no CCS, para posteriormente passar por uma seleção mais detalhada.

O marco temporal da pesquisa foi de outubro de 2013 a maio de 2019, na qual abrangeu os períodos de 2013.1 à 2018.2 conforme calendário acadêmico da UFPB. Essa delimitação de 5 anos foi estabelecida para que a pesquisa fosse possível de ser realizada, visto que trata-se inicialmente da catalogação de todas as produções acadêmicas de nível de graduação e pós-graduação.

Após o levantamento dos trabalhos científicos que versam de forma conjunta sobre acessibilidade e turismo, observou-se que apesar do CCS ter nove cursos de graduação e dez programas de pós-graduação que dialogam sobre práticas de lazer e desporto, e cuidados com a saúde, apenas um trabalho acadêmico no Departamento de Terapia Ocupacional que se aproximava do diálogo sobre o turismo e a acessibilidade, sendo este, um curso que aborda as intervenção nas áreas de saúde e social na busca a autonomia biopsicossocial dos indivíduos que possuem limitações e dificuldades físicas, sensoriais, mentais, psicológicos e/ou sociais.

De forma geral, foi possível identificar que a produção de trabalhos acadêmicos no CCS que tratam das temáticas de Turismo e Acessibilidade, foram insuficientes, uma vez que os demais cursos do CCS não apresentaram trabalhos científicos que abordassem a temática do turismo e acessibilidade, mesmo apresentando cursos relacionados a saúde e bem estar e de práticas de lazer e desporto. Esse fato pode estar associado ao período delimitado pela pesquisa e a ausência ou ineficiência de um diálogo entre as áreas do conhecimento, o que pode proporcionar um déficit nos avanços sobre a interdisciplinaridade que abrange essa temática.

A acessibilidade no turismo, tanto para pessoas com deficiência e portadoras de necessidades especiais quanto para terceira idade, é uma demanda social e de mercado. García-Caro, Waal e Buhalis (2012) consideram que acessibilidade no turismo é uma forma de promover a inclusão social, e o reconhecimento das necessidades dos clientes, nos níveis local, nacional e internacional, devem ser vistos, assim, como fundamento de qualquer atividade social e econômica, incluindo o turismo.

O turismo e a acessibilidade são temas que devem ser discutidos para além das áreas do turismo e hotelaria para que soluções eficientes e eficazes possam ser desenvolvidas para as pessoas que necessitam dos produtos e serviços oriundos desse esforço. Portanto, criar e ampliar as relações entre as áreas do conhecimento podem auxiliar os pesquisadores a observar um fenômeno por meio de outras lentes teóricas, ampliando o campo de estudo e proporcionando soluções adequadas para as necessidades das pessoas com deficiência, para que as iniciativas não aconteçam de forma intuitiva, mais sim, assertiva e direcionada.

Para tanto, sugere-se ampliar o diálogo entre docentes e discentes sobre a importância da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento com forma de trazer contribuições não apenas para a academia, mais também um contribuição social, a partir do momento em que as discussões sobre essa temática prejetam-se para um diálogo entre atores governamentais e não governamentais apresentando a importância de melhores condições de acessibilidade nos ambientes, para que as pessoas se desloquem de forma autônoma e independente.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Turismo acessível; Interdisciplinaridade.

### ***Referências bibliográficas***

ABNT. NBR 9050: 2015 (2015). Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT

Duarte, D. C., Borda, G. Z., Moura, D. G., & Spezia, D. S.(2015). Turismo acessível no Brasil: um estudo exploratório sobre as políticas públicas e o processo de inclusão das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 537-553, set./dez.

- Farias, M. F. de., & Sonaglio, K. E. (2013). Perspectivas pluri, inter e transdisciplinar no Turismo. *Revista Iberoamericana de Turismo - Ritur, Penedo*, v. 3, n. 1, p. 71-85.
- Fontes, A., & Monteiro, I. (2009). O Projecto ``Lousã, Destinos de turismo acessível``: um estudo de caso da aplicação de uma abordagem sistémica ao Turismo Acessível. *Revista Turismo e Desenvolvimento*. nº 11, p.61-72.
- García-Caro, S. N., Wall, A. de., & Buhalis, D. (2012). *Special Needs Customer Care Training for Tourism. Best Practice in Accessible Tourism: inclusion, disability, ageing population and tourism*. Channel View Publications.
- Kiefer, S. F. W., & Carvalho, M. C. M. H. de. (2013). Turismo acessível e inclusivo: uma realidade possível. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência - SEDPcD/Diversitas/USP Legal*. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Sandra\\_Filomena\\_Wagner\\_Kiefer.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Sandra_Filomena_Wagner_Kiefer.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- Mariano, A. M.; Rosario G. C.; & Gaitán, J. A. (2011). *Meta Análises Como Instrumento de Pesquisa: Uma Revisão Sistemática da Bibliografia Aplicada ao Estudo das Alianças Estratégicas Internacionais*. Congresso Internacional de Administração – Gestão Estratégica: Inovação Colaborativa e Competitividade: Gest. Anais.
- Moreira, H., & Caleffe, L.G.C. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Nascimento, E. D. do.(2018). *Análise da produção teórica brasileira sobre o turismo e acessibilidade de 1987 a 2016*. Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Turismo. São Paulo.
- OMT.(1992). *Organização Mundial do Turismo In: DE LA TORRE, O. P. EL TURISMO*.
- Sarmiento, B. R., Matias, E. B. S., Costa, A. D. L. (2012). *Acessibilidade em sítios históricos: avaliando o centro de João Pessoa – PB*. *Revista Urbicentros morte e vida dos centros urbanos*. n.3, Salvador, 22 a 24 de outubro.

Roscoe, D. D. & Jenkins, S. (2005). A Meta-Analysis of Campaign Contributions' Impact on Roll Call Voting. *Social Science Quarterly*. Vol. 86, n. 1.

# **Benefícios do programa de mentoria para a população estudantil do Instituto Politécnico de Viseu**

**Paula Marques Santos** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego; investigadora do CEPESE e do CI&DEI

**Inês Coelho** - Estudante da Escola Superior de Saúde de Viseu

**Mariana Lopes** - Estudante da Escola Superior de Saúde de Viseu

**Mariana Rodrigues** - Estudante da Escola Superior Agrária de Viseu

**Ana Berta Alves** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu

**Sofia Campos** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu

**Emília Coutinho** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu

O presente trabalho de investigação, subordinado ao tema “Benefícios do Programa de Mentoria para a População Estudantil do Instituto Politécnico de Viseu” (PV), tem como finalidade contribuir para melhorar as práticas inclusivas nessa instituição de ensino superior (IES), capacitando-a através da construção de um Programa de Mentoria interpares. Este trabalho é resultado da Escola de Verão “Mentores em ação”, que decorreu entre julho e outubro de 2020, no PV, como o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

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. 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 IES, aos fins pretendidos e conduzidos pelos próprios estudantes ou outros elementos experientes. O mentor 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 torna-se numa estratégia de sucesso para a inclusão de estudantes recém-chegados ao 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). Segundo Correia, 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” (2009, p. 15).

Para haver inclusão, é necessário apostar em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os estudantes. Não se trata de camuflar as limitações dos estudantes, pois elas na realidade existem, mas antes da valorização da sua individualidade e dos 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, portanto, 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 IES “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. 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 IES “em espaços legítimos de inclusão” (Tomelin et al., 2018, p. 96). 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 académica 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 ao ensino superior, 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 estudantes de todos 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 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 do 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 conselhos construtivos e significativos 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 profissional do mentorado. Segundo Mladenovic (2012), a mentoria é benéfica para a aquisição de conhecimentos, melhoria das competências, nomeadamente comportamental, 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).

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).

Assim, 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). 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).

Partindo desta contextualização do tema em estudo, o presente trabalho de investigação parte da questão de investigação: “Que perceção têm os estudantes e professores do PV acerca dos benefícios de um Programa de Mentoria?”; e tem como objetivos: (i) Conhecer os benefícios de um Programa de Mentoria, de acordo com a perceção dos estudantes e professores do PV.; (ii) Confrontar os dados obtidos com os resultados do projeto piloto de mentoria (realizado no ano letivo 2019-2020, na Escola Superior de Saúde de Viseu - ESSV e na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego - ESTGL); (iii) Construir propostas de melhorias complementares ao projeto piloto, para consolidar o programa de mentoria em todas as unidades orgânicas do Politécnico de Viseu. Ou seja, pretendemos partir do estudo inicial realizado, projeto piloto de mentoria, realizado em duas unidades orgânicas da IES, procurando contribuir, através de uma nova abordagem metodológica (análise qualitativa e recurso ao método do PhotoVoice), para a criação do Programa de Mentoria que seja adequado a todas as unidades orgânicas do Politécnico de Viseu.

As abordagens qualitativas de pesquisa fundamentam-se numa perspetiva 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 as 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).

Para este estudo específico, e dentro da análise qualitativa, recorreremos ao método do PhotoVoice. A fotografia é uma estratégia intimamente ligada à investigação qualitativa (Touso et al., 2017). 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 e/ou selecionem uma fotografia e respondam a solicitações específicas (Mulder & Dull, 2014) e centra-se na perceção que os indivíduos têm acerca da sua própria vida ou acerca de um determinado assunto. As fotografias selecionadas utilizam-se para posteriores debates ou discussões críticas (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 Programa de Mentoria (PM) no Politécnico de Viseu, na ESSV e na ESTGL, realizado no ano letivo de 2019/2020: “Práticas Inclusivas no PV: Perceções 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 5 unidades orgânicas). Nesta segunda etapa de recolha de dados, seleccionámos 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 Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV), Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu (ESTGV) e Escola Superior de Educação de Viseu (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 doze 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 apresentadas a estas questões seria possível, posteriormente realizar um estudo qualitativo inferencial de todos os contributos apresentados.

Os dados foram recolhidos no período de 01 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, (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.

Após a análise dos dados recolhidos na base de dados, verificou-se que os benefícios mais referidos pelos participantes foram: “Relacionar com a futura ou atual profissão”, “Estreitar relações entre as pessoas”, “Permitir acompanhar e orientar o outro”, “Promover a inclusão”, “Desenvolver competências relacionais”, “Permitir a

partilha de conhecimentos e experiências”, “Existir reciprocidade nas relações”, “Ter a oportunidade de ajudar alguém” e “Ter alguém que o ajude”.

Destes benefícios acima referidos, obtivemos os seguintes resultados: 1) “Estreitar relações entre as pessoas” foi mais referido pelos mentores; 2) as opções “Permitir orientar e acompanhar o outro” e “Permitir a partilha de conhecimentos e experiências” foram mais referidas pelos participantes sem qualquer experiência de mentoria; 3) as opções “Promover a inclusão”, “Desenvolver competências relacionais”, “Ter a oportunidade de ajudar alguém” e “Ter alguém que o ajude” foram mais referidas pelos tutores; e a opção “Existir reciprocidade nas relações” foi igualmente referido por todos os participantes.

Em comparação com os resultados obtidos no estudo do projeto piloto, verificámos uma grande relação e uma forte congruência entre os resultados dos dois estudos, pelo que a implementação de um Programa de Mentoria nas 5 unidades orgânicas do Politécnico de Viseu deverá ser uma prioridade na estratégia de inclusão dos estudantes e sucesso académico. De facto, o presente estudo corrobora os resultados obtidos no projeto piloto, o que demonstra a grande importância de um programa de mentoria no ensino superior.

Nesse sentido, e apesar da situação pandémica que atravessamos, consideramos que, mesmo que existam constrangimentos para atividades com aglomeração de pessoas e de escassa formação dos mentores na instituição, o ano letivo de 2020-2021 deverá ser o início do programa de mentoria em todas as 5 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 for construídas por docentes e alunos, durante a Escola de Verão “Mentores em Ação”.

**Palavras-chave:** Mentoria; Ensino Superior; Inclusão; Benefícios.

### ***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, CIEEd - Universidade do Minho. Acedido em <http://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*, 7,100-111.
- Parisotto, A. L. V. (2017). *O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental*. Universidade Estadual Paulista.
- 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*

# Literatura infantil indígena: Kubai o encantado

**Cláudia Rodrigues de Freitas**

**Raquel de Cássia Rodrigues Ramos**

**Sheyla Werner Freitas**

**Mauren Lucia Tezzari**

**Isadora Wolfart Pinheiro**

**Isabelle Bertaco dos Santos**

**Gustavo Lisboa Oppermann**

A literatura infantil é capaz de projetar logo na primeira infância o gosto pela leitura, assim como propor novas formas de relacionar a ficção à realidade dando asas à imaginação das crianças. Na mente criativa das crianças, cada livro é um mundo e uma nova possibilidade. No entanto, existe uma grande escassez de recursos de acessibilidade na produção literária brasileira e, com isso, nega-se a muitas crianças o prazer da leitura. São as crianças com algum tipo de deficiência (visual, intelectual e física), não alfabetizadas, com transtornos globais do desenvolvimento, em situação de imigração, etc. Essa realidade da produção de livros infantis no Brasil teve influência significativa para o surgimento do MULTI-UFRGS, grupo de pesquisa que vem pesquisando e desenvolvendo livros em multiformato no intuito de democratizar o acesso à literatura através de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), utilizando diversas formas de comunicação para crianças em fase de letramento com diferentes necessidades.

Outro aspecto, e não menos importante, refere-se à produção literária envolvendo a cultura indígena do Brasil. O acesso à literatura infantil indígena é recente se comparado aos outros livros dirigidos a esse público, pode inclusive ser considerado um movimento literário que emerge na década de 80 e segue até os atuais com autores reconhecidos pelas histórias infantis como Daniel Munduruku (2004; 2011), Roni Wasiry Guará (2020), Tiago Hakity (2018) dentre outros.

Nesse processo de aproximação entre as duas temáticas - acessibilidade e literatura infantil indígena - é necessário ressaltar que a literatura indígena precisa estar relacionada, e ser contada, de fato por pessoas indígenas. Assim como, ao folhear as

dezenas de obras já publicadas por autores de diversas etnias, observar que os livros são importantes dispositivos de interlocução para apresentar o mundo indígena para quem não pertence a essas ricas culturas.

Nesse encontro literário e cultural, há um lugar especial para a ancestralidade indígena que, segundo Martins e Gomes (2010), acontece de acordo com o grupo étnico ao qual a história pertence. São os mitos, mistérios de cada cultura que revelam a maneira de pensar e “pequenos veem e aprendem maneiras de prover seus alimentos.” (Martins e Gomes, 2010, p. 164) Tais conhecimentos são transmitidos inicialmente pela oralidade como refere Márcia Kambeba, quando afirma a importância das narrativas, são herança de cada povo, transmitida pela narrativa oral. Conforme Kambeba (2018), a cultura dos povos indígenas é um verdadeiro livro que vem sendo escrito há gerações e que muitos se debruçam em querer conhecer. Essas narrativas se fazem presentes de diferentes formas, alguns povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas de cerâmicas, potes, etc. Os grafismos, por sua vez, tinham seus próprios significados e eram de fácil leitura e interpretação entre todos.

Tendo isso em vista, para esta pesquisa tivemos como objetivo a produção de uma história mitológica do povo indígena Kubeo sobre a criação do mundo acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A escolha desta história teve a intenção de dar visibilidade à história de Kubai, com adaptação da tradição oral para escrita em português e com a inserção de CAA com a intenção de garantir maior acessibilidade, para crianças integrantes dessa cultura indígena ou não.

Tivemos como objetivo a produção de um livro de literatura infantil cujo conteúdo é uma história mitológica indígena e acessível para todas as crianças por meio do uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A escolha desta história teve a intenção de dar visibilidade à história de Kubai, com adaptação da tradição oral para escrita em português e com a inserção de CAA com a intenção de garantir maior acessibilidade, para crianças integrantes dessa cultura indígena ou não. Passerino e Bez (2013) afirmam que “A CAA engloba as diferentes formas de comunicação como: gestos, língua de sinais, expressões faciais, e até o uso de softwares capazes de apoiar a comunicação” (2013, p. 5).

Os mitos indígenas no Brasil preservam culturas de diferentes povos originários e fazem partes das narrativas ancestrais de longo tempo, de modo que foram documentados para pesquisas etnográficas e por instituições que visam assegurar os direitos e a memória destes grupos étnicos. Historicamente os diferentes grupos étnicos têm como característica a relação intercultural com grupos diferentes e de outros territórios até os dias de hoje no Brasil neste sentido não se torna uma dificuldade dialogar com a cultura não-indígena.

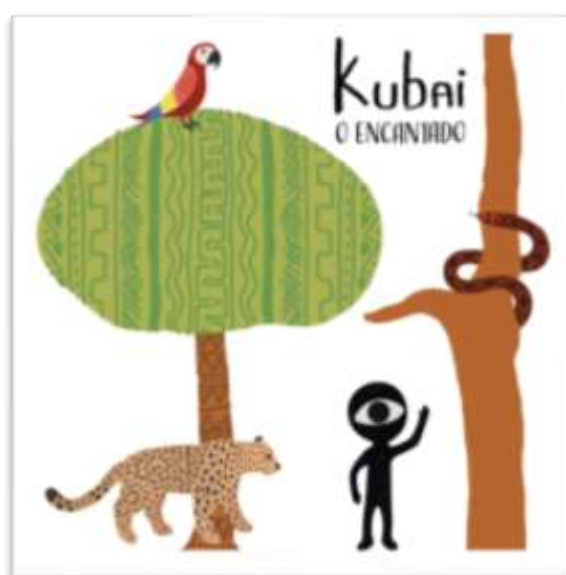
O mito de Kubai faz parte da narrativa de um dos povos indígenas do Alto Rio Negro que abrange também os povos da Colômbia chamados povo Kubeo. Essa história trata das divindades da cosmologia indígena, os Kubai, que também podem ser chamados de Encantados. Estes seres com poderes são protetores e transmissores dos saberes ancestrais dos rituais e festas, assim como os responsáveis por grande parte das criações que oferecem sustento aos homens.

Outra característica importante sobre as narrativas indígenas é que, dependendo do território de determinados povos, o multilinguismo se faz presente e os grupos aprendem diferentes línguas indígenas e em certa medida, dependendo de seus interesses e necessidades, a língua portuguesa.

Nessa pesquisa, tem-se como base teórica a perspectiva do pensamento sistêmico com Bateson (2001) e Maturana (2001). Como referenciais específicos aos livros acessíveis estão presentes Polato, Claudet e Caldin (2006; 2007). A metodologia utilizada foi a de Pesquisa-Intervenção. Para pensar a referência cultural indígena foram acessados Mundurucu (2004; 2011), MARTINS E GOMES (2010) e Kambeba (2018), entre outros.

O desenvolvimento do livro *Kubai, o Encantado*, gerou um grande desafio: conciliar a representação da rica cultura Kubeo com as normas de acessibilidade. Para a Comunicação Aumentativa e Alternativa, o sistema de pictogramas escolhido, apresentava uma visão europeia para as representações de diversos termos chave da história, incoerentes com a cultura de origem do mito. Assim, foi preciso desenvolver novos pictogramas para que houvesse coerência, seguindo sempre as regras de acessibilidade e buscando manter a unidade de estilo com os demais pictogramas oficiais do sistema.

Para a produção das imagens, buscou-se a geometrização das formas, característica da cultura indígena o que acabava entrando em conflito com os requisitos de realismo na proporção e rigidez da figura. Portanto, utilizamos os grafismos nas imagens para que a relação dessa cultura com a natureza fosse representada sem comprometer o alto contraste necessário para crianças com baixa visão. O livro registra uma produção cultural indígena em diferentes formatos e apresenta traduções para o Guarani, o que possibilita a socialização cultural deste povo que tem como representatividade o povo Kubeo, ampliando o acesso à uma bela história e, ao mesmo tempo, propondo um exercício de alteridade.



O livro foi estruturado a partir do suporte em papel couchê fosco 240g duplado frente e verso em páginas de 25x25cm, com encadernação espiral metálica do tipo *wire-o*. Para além do suporte físico, o livro também está disponível, através de QRcode com audiodescrição em português brasileiro, assim como em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).

Como resultados iniciais da pesquisa, foi produzido um livro: *Kubai, o Encantado*, uma história indígena que recupera o caráter oral do povo Kubeo e seus ensinamentos e apresenta recursos como: texto em tinta com fonte ampliada e em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com a inserção de pictogramas.



A ideia de abordar o bilinguismo para a história de Kubai, está associada ao respeito enquanto direito constitucional, autonomia e autodeterminação dos povos originários no Brasil. A história de Kubai vem sendo transmitida oralmente desde o começo do mundo conforme a tradição do povo Kubeo, particularidade que deu origem à transmissão da sabedoria dos antigos e da cultura como é conhecida hoje e sob a responsabilidade de pajés chegam até nossos dias.

A literatura dos povos indígenas e a perspectiva da revitalização das línguas indígenas na concepção da interculturalidade desta pesquisa são importantes para acesso à história indígena infantil. Tal iniciativa abre caminhos possíveis para um intercâmbio cultural que envolve diferentes modos de comunicar. Através da história *Kubeo o encantado* oferecida em CAA oferece também a possibilidade de que crianças, indígenas ou não, possam se aproximar desta cultura milenar. A etapa de aplicação, ou apresentação do livro as crianças, ainda não aconteceu em função do afastamento social por ocasião da covid 19. Tão logo as escolas retornem teremos a oportunidade para oferecer o livro a crianças que falam o português brasileiro assim como crianças que usam o guarani.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Acessibilidade; Livro em CAA; Inclusão; Literatura infantil indígena.

### ***Referências bibliográficas***

Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi Edizioni.



- Caldin, R. (2006). Con occhi nuovi: Disabilità visiva tra rischi e incertezze. In Caldin, R., *Percorsi educativi nella disabilità visiva: Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale* (pp. 17-43). Erickson.
- Caldin, R. (2007). Lo sguardo atteso: Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo. In Canevaro, A (Org.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 103-119). Erickson.
- Claudet, P. (2011). Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet. *Di.To Disabilità Torino*. <https://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/interviste/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippe-claudet/>
- Polato, E. (2010) Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. L'importanza dei libri illustrati tattilmente come mediatori per l'alfabetizzazione e la relazione nei bambini in età prescolare - Contributo in occasione della manifestazione *Libri che prendono forma* (Roma 17 marzo 2010, MiBAC - FNIPC).
- Polato, E. (2013) *La lettura di un TIB (Tactile Illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo: Una ricerca esplorativa* Università degli Studi di Padova.  
[http://paduaresearch.cab.unipd.it/6204/1/Polato\\_Enrica\\_tesi.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/6204/1/Polato_Enrica_tesi.pdf).
- Freitas et al. (2020). Livros ilustrados táteis: acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. *Revista eletrónica de investigación y docencia*, 37(7), 115-129.
- Kambeba, M. (2018). Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In dorrico et al (Eds), *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea* (pp. 39-44). Editora Fi.
- Martins, A. Bez, M (2013). *Scala: Tecnologia Assistiva de Comunicação Alternativa*. Seminário de Games e Tecnologia. (p.1 - 17)
- Martins, A. Bez, M. (2010). Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In Rangel, E.G.O.N & Rojo, R (Org.), *Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa* (pp. 141-170). Ministério da Educação.

Munduruku, D. (2014). *Coisas de índio: versão infantil*. (3 ed.). Callis.

Munduruku, D. (2011). *Histórias que eu li e gosto de contar*. Callis.

# **Livro Infantil Multiformato**

**Cláudia Rodrigues de Freitas**

**Eduardo Cardoso**

**Mauren Lucia Tezzari**

**Marilena Assis**

**Isabelle Bertaco dos Santos**

**Gustavo Lisboa Oppermann**

Os livros são o transporte, na carona de cada página, para os sonhos, pois quando um adulto lê para uma criança, muitos são os elementos que se desencadeiam através do fio da narração, na entonação e na melodia da voz, no tempo de forjar expectativas e sentimentos únicos daquela leitura. As crianças, TODAS, precisam ter acesso aos livros e aos encantamentos provocados pelos livros. Crianças necessitam ter livros em casa, na escola e na biblioteca. Livrarias devem ter livros para todos.

Considerando estas indicações pergunta-se: Como as crianças pequenas com baixa visão ou cegueira acessam os livros infantis? Existem livros disponíveis no mercado brasileiro direcionados a esse público e como eles são? Como tornar um livro acessível para crianças com baixa visão ou cegueira? A partir das possíveis respostas a esses questionamentos, estabeleceu-se como objetivo o desenvolvimento de um livro acessível a todas as crianças.

O presente trabalho apresenta a pesquisa conduzida pelo grupo MULTI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul da UFRGS, cujo objetivo principal foi o desenvolvimento de um livro acessível a todas as crianças. Ao passo que existe no mercado brasileiro uma grande variedade de livros destinados ao público infantil, porém com pouca acessibilidade. Tendo isso em vista, o livro desenvolvido apresenta duas versões: uma em braille e em tinta com fonte ampliada e outra em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ambas contam com imagens ilustradas táteis, audiolivro com audiodescrição e contação da história em Língua de Sinais.

A abordagem escolhida para o desenvolvimento desses livros encontrou sustentação na perspectiva sistêmica do pensamento científico, constituindo o alicerce teórico, prioritariamente, os estudos de Gregory Bateson (2001) e Humberto Maturana

(2001). Como referenciais no foco de estudo, tomou-se Polato (2017; 2013), Claudet (2011, sda, sd, b) e Caldin (2006; 2007).

Sabendo que a possibilidade de aproximação da criança com deficiência visual com o objeto livro pode se tornar autoconstituente na medida em que há recursividade, ou seja, o livro (ilustrado tátil) responde ao leitor desencadeando, com isso, um processo de complexificação sempre alavancando a níveis cada vez mais complexos. Um poderoso momento é, sem dúvida, a possibilidade de "folhear livros" e encantar-se com as imagens e textos. Para tanto, a acessibilidade de tais materiais é fundamental para que as crianças, desde pequenas, tenham vivências que lhes permitam conhecer o mundo que as cerca.

Segundo Polato (2013), as crianças com deficiência visual, em geral, precisam ter os livros em suas mãos para aprender que são compostos por páginas, que há uma organização espacial, uma capa e um verso, que devem ser manuseados com cuidado e que não devem ser retidos. Assim sendo, entende-se que os livros multiformato, em sua diversidade, tal como as obras ilustradas táteis ou em CAA têm a direção de eliminar as barreiras de acesso e promover a experiência por crianças com deficiência ou necessidades complexas de comunicação (crianças com transtorno do espectro autista ou na condição de imigrantes).

Tendo isso em vista, a intenção da pesquisa foi desenvolver as obras a partir de recursos de alta e baixa tecnologias e a partir das premissas do desenho universal, permitindo a produção de um livro de literatura infantil acessível a todas as crianças. A produção do primeiro livro, intitulado *Como eu vou*, foi tecida a partir de um trabalho multidisciplinar que contou com várias mãos: pedagogas, especialistas em Tecnologias Assistivas (TA), audiodescriitores, designers e consultoras/revisoras em braille, com e sem deficiência visual. Além de mestrandos e alunos da graduação dos cursos de Letras, Física, Design de Produto e Design Visual, que orientam-se a partir da educação especial na perspectiva inclusiva.

O grupo encontrou-se semanalmente e nestes fóruns o livro foi sendo construído e tomando forma. Para que isso acontecesse, no entanto, muitos aspectos precisaram ser levados em consideração para confecção do livro enquanto produto físico, tais como: material de suporte do livro, configuração das imagens, método de produção e

localização do texto em braille nas páginas, escolha da fonte e do tamanho para a impressão do texto em tinta em fonte ampliada, material das imagens táteis, história a ser contada, a faixa etária das crianças às quais se destinava o livro, entre outros. Do mesmo modo, houve muita discussão para definir o melhor formato e meio de disponibilização dos recursos digitais: audiolivro com audiodescrição; vídeo com a contação da história em língua de sinais. Assim, para além do suporte físico, o livro também está disponível virtualmente no site do grupo <https://www.ufrgs.br/multi/> com audiodescrição em português e italiano, assim como em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).

Acerca dos recursos de alta tecnologia empregados, os alunos dos cursos de Design produziram as imagens em alto relevo a partir do corte em máquina a laser, pensando em formas mais acessíveis e seguras ao toque e que pudessem ser desenvolvidas com a fabricação digital, otimizando o processo. Esse trabalho passou por diversas fases e modificações e foi refinado baseado nas observações feitas pelos consultores com deficiência até chegar-se à versão final. Considerando o produto físico, o suporte escolhido foi papel couchê fosco, 240g, duplado frente e verso em páginas de 25x25cm, com encadernação espiral metálica do tipo wire-o, impressos pela Gráfica da UFRGS. O livro conta ainda com uma sobrecapa com aplicação das informações em braille

A partir da execução das formas táteis em fabricação digital e da impressão do suporte do livro impresso, foi realizada a montagem manual de cada livro com o encarte do texto em braille em uma moldura colada ao livro e colagem das imagens táteis com dupla face. Cada livro continha ainda um adesivo com QR code que remete ao conteúdo digital e um CD com o mesmo conteúdo caso haja dificuldade de acesso à internet.

Cada etapa do desenvolvimento do livro é descrita com vistas a verificação do processo enquanto sistematização para possível reprodução em outras obras, respectivamente: o desenvolvimento dos materiais táteis; a impressão em braille e em tinta em fonte ampliada; a audiodescrição; e a escrita com símbolos pictográficos de comunicação para versão em CAA. Além desses processos de desenvolvimento e produção dos recursos para a confecção do livro, são apresentados os procedimentos

para roteirização e gravação da contação da história em língua de sinais, e locução em italiano.

Figura 2: Livro com impressão em braille e em tinta em fonte ampliada.



Fonte: acervo dos autores.

Descrição da imagem: fotografia do livro aberto sobre uma superfície branca. Na página da esquerda, o texto em braille encaixado em uma moldura branca do tamanho da página do livro. Na página da direita, uma ilustração de um parque com uma figura em relevo de uma bicicleta e, no topo, em preto, o texto, em letras maiúsculas e em fonte ampliada, pelo parque vou de bicicleta.

Figura 3: Livro com símbolos pictográficos de comunicação.



Fonte: acervo dos autores.

Descrição da imagem: duas fotos, lado a lado, do livro aberto em diferentes páginas. Na primeira foto, à esquerda, a cena de um cavalo no campo com céu azul. Na página da esquerda os símbolos pictográficos e o texto: pelo sítio vou a cavalo. Na página da direita a figura tátil de um cavalo visto de perfil. Na outra foto, cena de um barco no mar com ondas e céu azul com nuvens brancas. Na página da esquerda os símbolos

pictográficos e o texto: pelo rio vou de barco. Na página da direita a figura tátil de um barco visto de lado.

Os primeiros protótipos foram testados durante o processo de pesquisa de pós-doutorado de uma integrante do grupo. Nove crianças com deficiência visual, idade entre 4 e 9 anos, tiveram contato com o livro. A maior parte tinha baixa visão e algumas eram cegas. Todas estavam em fase de letramento, sendo que uma já era alfabetizada e lia em braille. Para todas elas, essa foi a primeira experiência com um livro multiformato. Mesmo as crianças ainda não alfabetizadas prestaram atenção nas letras (ampliadas), algumas fizeram relações com letras de seus nomes e de algumas palavras conhecidas por elas. Constatou-se que todas as crianças perceberam a existência do braille, apesar de nem todas o conhecerem. Nos momentos de intermediação do adulto entre o livro e a criança, também estavam disponíveis brinquedos da mesma temática da narrativa contada no livro. Manusear esses brinquedos revelou-se muito importante para que os pequenos fizessem a relação daquele objeto tridimensional (que representa o objeto real) com as figuras em duas dimensões que aparecem nas páginas do livro, pois trata-se de uma abstração bastante significativa e, em especial, para as crianças cegas ou àqueles que têm dificuldades para enxergar. Por meio da mediação realizada, também se estabeleciam relações entre o tema do livro e as experiências vividas pelo público leitor. Esse processo é fundamental para que a criança, com ou sem deficiência visual, construa as imagens mentais dos objetos para, futuramente, ter um repertório que lhe permita fazer as abstrações necessárias no processo de alfabetização.

Para além das experiências de leitura pelas crianças com deficiência, foram realizadas contações da história na escola para turmas de alunos onde tivessem crianças com e sem deficiência, com vistas a promover a interação entre todas as crianças. O momento provocou curiosidade e encanto por todas as crianças, registrando-se que as perguntas e o envolvimento levaram as crianças a produzir, de forma autônoma novos livros, na maioria táteis. A partir do *feed back* das crianças, foi possível pensar em alguns ajustes nas imagens, na configuração das páginas, no sistema de encadernação, nas cores utilizadas e em detalhes como cantoneiras e numeração de página.

Após os testes e refinamento, teve-se como resultado a publicação do primeiro livro em multiformato produzido em dois volumes. O projeto teve como intenção também o desenvolvimento de um livro ilustrado tátil viável de ser produzido em série em número suficiente que permitisse a sua multiplicação e socialização. Isso se efetivou com uma tiragem de 200 exemplares que foram entregues a escolas públicas, ressaltando que isso só foi possível por causa dos recursos de pesquisa da CAPES e da PROEXT (Pró-reitora de Extensão) da UFRGS.

Dentre os desafios encontrados, destaca-se as formas buscadas para tornar o livro acessível para todas as crianças que, por motivos variados, não têm acesso à escrita tradicional em tinta e imagens estampadas em cor. Muitos foram os testes e avaliações feitas por especialistas e crianças, ambos com e sem deficiência, para então chegar-se a um modelo que pudesse ser desenvolvido por meio da fabricação digital e que pudesse ser replicado em obras futuras segundo uma sistematização que possibilite a viabilidade técnica e econômica de publicações multiformato.

O livro *Como eu vou* teve como direção a inclusão de dispositivos culturais acessíveis e esse é um ponto em que ainda é preciso avançar. O livro é um artefato muito importante de nossa cultura e o acesso não pode ser restrito à história quando a criança estiver alfabetizada e lendo braille. Desde pequena a criança precisa “ler” com as pontas de seus dedos, inaugurando suas experiências de mundo e interagindo com outras crianças, educadores e familiares.

As experiências com o primeiro livro desenvolvido e distribuído para escolas indicaram que para além da produção de um objeto livro, é necessário definir uma ética inclusiva texturizada em papel que orienta-se a partir de diretrizes de acessibilidade. Visto que a leitura e os dispositivos culturais são direitos que precisam ser assegurados a todos, os livros por serem artefatos muito importantes em todas as sociedades, não podem ter seu acesso restrito à apenas uma parcela da população. A literatura e os objetos culturais precisam estar disponíveis para todos.

**Palavras-chave:** livro infantil; acessibilidade; inclusão; multiformato.

### ***Referências bibliográficas***



- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi Edizioni.
- Caldin, R. (2006). *Con occhi nuovi: Disabilità visiva tra rischi e incertezze*. In Caldin, R., *Percorsi educativi nella disabilità visiva: Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale* (pp. 17-43). Erickson.
- Caldin, R. (2007). *Lo sguardo atteso: Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo*. In Canevaro, A (Org.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 103-119). Erickson.
- Claudet, P. (2011). *Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet*. Di.To Disabilità Torino. <https://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/interviste/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippe-claudet/>
- Polato, E. (2017) *Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. L'importanza dei libri illustrati tattilmente come mediatori per l'alfabetizzazione e la relazione nei bambini in età prescolare - Contributo in occasione della manifestazione "Libri che prendono forma" (Roma 17 marzo 2010, MiBAC - FNIPC)*.
- E. (2013) *La lettura di un TIB (Tactile Illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo.: Una ricerca esplorativa* Una ricerca esplorativa. Università degli Studi di Padova. [http://paduaresearch.cab.unipd.it/6204/1/Polato\\_Enrica\\_tesi.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/6204/1/Polato_Enrica_tesi.pdf).
- Maturana, H. (2001) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG.

# O uso de escrita simples como recurso de acessibilidade para o público idoso em museus

**Cristiano da Cunha Pereira** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
cristianocunhadesign@hotmail.com

**Tânia Luisa Koltermann da Silva** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. tania.koltermann@ufrgs.br

**Eduardo Cardoso** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
eduardo.cardoso@ufrgs.br

## ***1. Introdução e delimitação do tema***

Uma das asserções da museologia atual é a consciência da heterogeneidade dos públicos que frequentam os museus, ancorada no objetivo de conseguir a maior democratização desses espaços. O encontro de públicos tão diversos que frequentam os museus desafiam essas instituições e os profissionais que nela trabalham a corresponder às suas expectativas e, antes de tudo, às suas necessidades (CARDOSO, 2016). Para o IBRAM (2011) saber exatamente qual é o perfil do público visitante regular do museu e também daqueles que não são seus frequentadores, é fundamental para a análise e o debate sobre a democratização das instituições museológicas.

Conforme Guarita (2017), o acesso igualitário aos museus deve ser garantido mesmo com a existência de diversas barreiras, que não são somente físicas, mas também, intelectuais, financeiras e culturais. Para Martins (2017), se os museus estão abertos a todas as pessoas, independente do seu meio cultural e social, serão necessários desenvolver recursos culturais, sociais e comunicativos para que possam atender as expectativas dos públicos que já visitam os museus. Sendo assim, é necessário que os museus atendam aos três níveis de acessibilidade: barreiras físicas; barreiras sensoriais e barreiras atitudinais. Para Martins (2017), as barreiras sensoriais, impossibilitam o acesso informativo e comunicativo, como também a compreensão dos objetos em exposição.

Conforme Kjeldsen e Jensen (2015) nos últimos anos, a demanda por comunicação acessível levou à introdução generalizada de mídias sociais, plataformas de comunicação interativas e diferenciadas em museus em todo o mundo, no entanto, muitos visitantes, ainda hoje, são atraídos por meios de comunicação mais tradicionais, especialmente pelo texto da exposição. É nele que encontramos a interface entre os profissionais do museu e o público e, portanto, onde a acessibilidade - ou a falta dela - se materializará. Segundo Kjeldsen e Jensen (2015) se o texto museográfico apresentar muitos desafios, a confiança do sujeito corre o risco de ser rompida, resultando em formas e conteúdo sem sentido. A complexidade da produção textual também está ligada ao fato de ser comunicada em massa a um público heterogêneo e deve transmitir informações através de um alinhamento entre o emissor (museu, curador, artista, etc.), e o receptor leigo, sendo que fatores devem ser levados em consideração para garantir a acessibilidade da exibição, como o texto está relacionado aos objetos da exibição, como o texto interage com a museografia e como o texto se apresenta como conteúdo. Assim, os textos das exposições fornecem um caso crítico para explorar se os museus de hoje conseguem ser acessíveis a todos. Por esse motivo, escrever textos acessíveis deve ser um processo priorizado. Um bom texto pode elevar o visitante à uma excelente experiência, ou pode deixá-lo incapaz, com dúvidas e alienado em relação ao contexto em que se encontra.

Trench (2013) afirma que escrever um texto museográfico que seja interessante, envolvente e acessível para um público amplo é difícil, mas não impossível, é necessário reconhecer as necessidades e os interesses das pessoas e usar os dispositivos de boa escrita para comunicar o conteúdo desejado. Segundo Trench (2013) uma boa escrita, não quer dizer apenas clareza e gramática correta, mas personalidade, vida e ritmo. De acordo com Kjeldsen e Jensen (2015), o texto deve fazer com que o leitor tenha certeza de sua capacidade de lê-lo e entendê-lo, mas proporcionar também o desconhecido. O que precisa ser conhecido e familiar e o que pode ser novo e não familiar, deve e pode ser aplicado à forma e ao conteúdo. No entanto, o leitor corre o risco de se sentir excessivamente desafiado se a forma e o conteúdo não forem compreendidos, e as ferramentas para que essa compreensão não seja disponibilizada.

Martins (2017) explana que no pensamento museológico contemporâneo, o acesso à informação torna-se fundamental, dado que a sua existência acaba por criar uma barreira ao nível da comunicação. Esta implica necessariamente a interação recíproca entre o emissor, que envia a mensagem, e o destinatário, que a recebe. Se a mensagem, seja ela qual for (folders, textos curatoriais, fichas técnicas, etc.), não for adequada em relação a sua compreensão, teremos um bloqueio que impedirá o diálogo entre público e o espaço museal. Sendo assim, o museu deverá encontrar estratégias e instrumentos para um público específico que enriqueçam e facilitem tanto a experiência quanto a aprendizagem. Conforme Trench (2013) a escrita dos textos museográficos é um estudo que pode ser feito com o auxílio de uma escrita simples na produção de conteúdos acessíveis. Segundo Lima (2007) diversas são as características que tornam um texto fácil e agradável de ser lido, e a sua informação acessível ao leitor. Lima (2007) afirma que pesquisas desenvolvidas sobre conteúdos acessíveis, costumam utilizar o termo leiturabilidade (em inglês, *readability*) ao analisar, em determinada peça gráfica, a facilidade com que o texto é compreendido por seus leitores.

Pesquisadores, em especial na língua inglesa, deram origem a diferentes definições de leiturabilidade. Em seu livro *The Principles of Readability*, DuBay (2004) apresenta uma compilação de estudos clássicos, como os índices de leiturabilidade de Flesch, Dale, Chall e Gunning. Para DuBay (2004), os criadores desses índices levaram a questão da complexidade textual à atenção pública, estimulando uma nova demanda do consumidor por documentos que apresentam facilidade na leitura.

Flesh (1946) estima que o grau de leiturabilidade é fundamentada na relação entre o tamanho de frase e o tamanho da palavra, variáveis essas que podem afetar a facilidade de leitura dos textos. Edgar Dale e Jeanne Chall (1949), definem leiturabilidade como a totalidade dos elementos presentes em determinado material impresso que influenciem no entendimento, velocidade de leitura e interesse do leitor. Para George Klare (1963) leiturabilidade é a facilidade de entendimento ou compreensão de acordo com a sua redação. McLaughlin (1968), descreve leiturabilidade como o grau que determinado grupo de pessoas considera determinada leitura estimulante e compreensível.

Conforme Lima (2007), fatores que estão associados à visão e a percepção visual, portanto a fisiologia da leitura, formam um subgrupo denominado legibilidade, ou seja, características como contraste, foco e campo de visão, que interferem na leitura de um texto fazem parte deste grupo. McLaughlin (1968) define legibilidade como a eficiência e velocidade com a qual um grupo de caracteres em um texto pode ser reconhecido. Segundo DuBay (2004) leiturabilidade é frequentemente confundida com legibilidade, que diz respeito à tipografia e ao layout.

Fischer (2018) explana que a escrita simples é a soma de práticas que facilitam a leitura e a compreensão de textos, considerando o público a quem a comunicação se destina, escolhendo as palavras mais familiares, a estrutura as frases e determinando o design.

A linguagem ou escrita simples está na base de todas as estratégias de comunicação, apresentando conteúdos de forma clara e de fácil compreensão, usando uma linguagem próxima da linguagem falada sem que, com isso, se minimize a carga informativa; ela potencializa a leitura por parte de todas as pessoas, mas é particularmente útil a quem tem um menor domínio da língua portuguesa, a crianças e a pessoas com surdez ou deficiência intelectual. (Guia de Boas Práticas de Acessibilidade para Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus de Portugal, 2017).

Na esfera de um projeto de comunicação acessível museológico, a escrita simples deve ser usada em todo e qualquer texto (folhetos, textos de parede, fichas técnicas, audioguias, etc.). Para Fischer (2018), não existe uma definição única de escrita simples, nem de suas regras de uso. É mais comum apresentar a escrita simples em contraponto ao que ela não é, ou seja, em oposição a textos complexos que exigem grande esforço de leitura e tendem a confundir os leitores.

Dentre os diversos públicos que encontram inúmeras barreiras quanto a acessibilidade aos museus e que nem sempre são contemplados pelos projetos museográficos, estão os idosos. Segundo Bernardo e Carvalho (2020) o museu aparece como o espaço mais procurado pelos idosos.

Dados do Ministério da Saúde (2006) afirmam que o envelhecimento faz parte da realidade da maioria das sociedades, cuja estimativa para o ano de 2050, é que

existam no planeta cerca de dois bilhões de pessoas com sessenta anos e mais, a maioria delas vivendo em países em desenvolvimento.

Guarita (2017) cita que é necessário que os museus compreendam o processo de envelhecimento para atenderem o público idoso e conseguir produzir saberes que se enquadrem na realidade demográfica. Para isso é necessário obter informações a respeito desse público tão específico, mas ao mesmo tempo tão diverso. Para Araújo (2018) a definição de grupo idoso tem camuflada uma diversidade de atores sociais e culturais que remete para as especificidades que influenciam a produção do enunciador/emissor da comunicação museológica, bem como a mensagem, isto significa que a própria relação de participação do público idoso com o museu vai influenciar a abordagem do resultado final. Conforme Araújo (2016) para grupos de idosos, bem como para demais visitantes de museus, as abordagens museológicas tanto podem ser inclusivas como representar a exclusão de indivíduos mesmo que exista um objetivo conceitual integral.

Conforme o Guia de Boas Práticas de Acessibilidade Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus de Portugal (2017), qualquer intervenção no sentido de promover a inclusão em espaços patrimoniais só será possível se for feita uma avaliação diagnóstica rigorosa, que identificará as forças e as fragilidades do contexto em que se quer implementar uma estratégia de comunicação inclusiva, dando conta daquilo que torna cada espaço museal singular.

Para Farias, Landim e Rodrigues (2016) entre os efeitos do envelhecimento, está a progressiva perda da visão que diminui a acuidade visual aumentando a probabilidade de ruídos visuais que dificultam a leitura e a compreensão de textos, além de impactar na aquisição de informações e na qualidade de vida. A legibilidade nesse sentido é selecionar fontes que forneçam pistas e compensem as dificuldades visuais do processo de envelhecimento. Vieira (2011, apud Farias e Landim, 2019) comenta que é comum muitos idosos se sentirem analfabetos em decorrência de problemas de visão, sendo assim deve-se valorizar o planejamento de artefatos gráficos, considerando as necessidades desse público, pensando em estratégias visuais.

A demanda cognitiva imposta por um material educativo pode ocorrer em função de fatores intrínsecos (dificuldade conceitual, por exemplo), ou de fatores extrínsecos (formato apresentado, tipo de letra, escolha das palavras), ou seja, quanto melhor a leiturabilidade e legibilidade do material proposto, menor a demanda cognitiva. (Nakamura e Almeida, 2018.p. 2)

Diante desse cenário, estrutura-se essa proposta de pesquisa, com foco na relação entre o processo de inclusão do público idoso nos museus e os textos museográficos. O estudo delimita-se pelo uso de escrita simples como recurso de acessibilidade para o público idoso em museus.

## **2. Objetivo e método**

Diante da contextualização e delimitação exposta, este estudo tem por objetivo investigar o uso de escrita simples como recurso de acessibilidade para o público idoso em museus, bem como as terminologias, definições e conceitos de leiturabilidade e legibilidade para tal aplicação.

Para a elaboração deste artigo, optou-se pela pesquisa exploratória bibliográfica, que segundo Manzo (1971, p.32) “(...) oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

A pesquisa exploratória tomou como base os principais termos e conceitos do objeto de pesquisa, para posterior delineamento da String de busca. “Para criar a String de busca é necessário identificar as palavras e termos referente ao tema de pesquisa. Isso pode ser feito a partir do estudo preliminar das fontes (artigos) e também por consulta a especialistas e pesquisadores.” (Conforto, Amaral e Silva, 2011). Para a delimitação da String de busca desta pesquisa exploratória, foram utilizados os seguintes descritores: museum, accessibility, older people, plain language e readability.

Utilizando os descritores de busca, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na bases de dados Periódicos da CAPES e SciELO, no período de 2000 a 2020, obtendo o total de 8.166 artigos. Após o uso de filtros utilizados na própria ferramenta de busca, obteve-se 1044 artigos. Destes, aplicados os critérios de exclusão, foram selecionados 07 artigos para leitura na íntegra.

Para apoiar a discussão dos referidos textos, foram incorporadas publicações de outras fontes que abordam os conceitos de acessibilidade cultural, legibilidade, leiturabilidade e público idoso em museus. Este acervo foi empregado para fomentar a reflexão acerca da produção analisada.

### **3. Principais reflexões**

Partindo da análise desse estudo, foi possível observamos que os museus que desejam ser locais cada vez mais democráticos, devem ter a consciência da diversidade do público que frequentam seus espaços. Ter a compreensão de necessidades tão diversas, é ter a possibilidade de garantir o acesso equitativo a todos. Nesse contexto, atender aos três níveis de acessibilidade: barreiras físicas; barreiras sensoriais e barreiras atitudinais, é fundamental para que os museus promovam a inclusão de públicos tão diversos.

Dischinger e Bins Ely (2005) definem espaço acessível como aquele de fácil compreensão, que permite ao público comunicar-se, ir e vir e participar de todas as atividades, sempre com autonomia, segurança e conforto, independente de suas habilidades e restrições. Para Sarraf (2015), a acessibilidade nos museus se faz presente, quando todos os serviços básicos se encontram ao alcance de todos os indivíduos, perceptíveis a todas as formas de comunicação.

A acessibilidade à informação nos museus, está relacionada aos recursos museográficos disponíveis, abrangendo o conteúdo relativo à comunicação, à programação e à produção de catálogos, textos museográficos, fichas técnicas e demais recursos.

O presente estudo identificou que não há uma definição única para escrita simples, no entanto foi observado que pesquisas desenvolvidas sobre conteúdos acessíveis, costumam utilizar o termo leiturabilidade e legibilidade. A leiturabilidade está relacionada a compreensão da linguagem utilizada em determinado texto, facilitando sua leitura e compreensão por determinado grupo de pessoas. Já a legibilidade, está relacionada à tipografia e ao layout. Sendo assim, a escrita simples é a soma de práticas que facilitam a leitura e a compreensão de textos, considerando o público a quem a comunicação se destina.



Nesse contexto, é de grande valia o planejamento de recursos museográficos que reconheçam as necessidades do público idoso, considerando os estudos das limitações resultantes do processo de envelhecimento. Para grupos de idosos, bem como para demais visitantes de museus, o uso da escrita simples objetiva proporcionar uma melhor experiência visual, a partir de abordagens museológicas inclusivas.

Partindo do conhecimento de que o público idoso frequenta constantemente os espaços museais, é de extrema relevância estudos que identifiquem diretrizes para o uso da escrita simples na elaboração e implementação de uma comunicação inclusiva nesses espaços.

**Palavras-chave:** museu; idoso; acessibilidade; escrita simples.

### ***Referências bibliográficas***

Araújo, O. S. C. C. (2016). *Os idosos como público de museus*; orientadora Marília Xavier Cury. São Paulo.

Bernardo, L. D. & Carvalho, C. R. A. de. (2020). *O papel do engajamento cultural para idosos: uma revisão integrativa da literatura*. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol. 2020;23(6):e190141.

Bins. E. V. H. M., & Oliveira. A. S. D.A. (2005). *Acessibilidade em edifício de uso público: contribuição de projeto de extensão na elaboração de dissertação*. In: PROJETER 2005 –II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura. Santa Catarina.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Envelhecimento e saúde da pessoa idosa / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica*. (2006). Ministério da Saúde, Brasília.

Cardoso, E., & Cuty, J. *Acessibilidade em ambientes culturais*. Marca Visual: Porto Alegre, 2012.

- Coates, Charlotte. *What is Active Ageing and how can Museums help?* *Museum Next*, 2019. Disponível em: <https://www.museumnext.com/article/what-is-active-ageing-and-how-can-museums-help>. Acesso em: 15 de maio, 2020.
- Cury, M. X. (2005). *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. Annablume: São Paulo.
- Dubay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. Impact Information: Costa Mesa, CA.
- Farias, B. S. S. & Landim, P. C. (2019). *Design Gráfico Inclusivo para Terceira Idade*. HFD,
- Farias, B. S. S., Landim, P. C., Rodrigues, S. T. (2016). *Percepção na terceira idade: pesquisa experimental sobre tipografia para idosos*. *Design & Tecnologia* 11.
- Fischer, H. (2017). *Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania - Subsídios do movimento mundial pela linguagem clara para facilitar a compreensão de textos que orientam cidadãos brasileiros em ambientes de governo eletrônico*. 2017. 84 f. Monografia (Especialização em Cultura do Consumo) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC. Rio de Janeiro.
- Flesch, R. (1946). *The Art of Plain Talk*. New York and London: Harper & Brothers Publishers.
- Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Gonçalves, L. R. (2004). *Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX*. São Paulo: Universidade de São Paulo/Fapesp.
- Guarita, A. L. De B. (2017). de Barros. *Proposta de procedimentos para uma visita a um Museu de Arte para um público Sénior de baixo nível de escolaridade*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na especialização em Artes Plásticas. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Turismo de Portugal, I. P. Direção Geral do Património Cultural. (2017). Guia de Boas Práticas de Acessibilidade Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus.
- IBGE. (2017). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE.
- IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. (2011). Museus em Números/Instituto Brasileiro de Museus Brasília: Instituto Brasileiro de Museus.240 p.; 29,7 cm; vol. 1.
- IPM. (2004). Coleção Temas de Museologia. Museus e Acessibilidade.
- Kjeldsen, A. K. & Jensen, M. N. (2015/06/18). When Words of Wisdom are not Wise: A Study of Accessibility in Museum Exhibition Texts. *Nordisk Museologi*. 1, s. 91-111.
- Lima, V. L. A. (2017) *Legibilidade e leiturabilidade das bulas de medicamentos presentes no tratamento de pacientes cardíacos*. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Lopes, A. (20185). *Turismo Sénior: hábitos, motivações e necessidades do turista sénior contemporâneo*. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Turismo de Interior – Educação para a Sustentabilidade) - Departamento de Comunicação e Ciências Empresariais da Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- McLaughlin, G. H. (1968). *Proposals for British readability measures: Third international reading symposium*. P. 186-205. Londres: Cassell.
- Manzo, A. J. (1971). Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas.

- Martins, C. M. (2017). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas São Paulo: Terracota.
- Nakamura, M. Y. & Almeida, K. (2018). Desenvolvimento de material educacional para orientação de idosos candidatos ao uso de próteses auditivas. *Audiol Commun Res.*, 23:e1938.
- Neri, M.C. (2003). *Retratos da Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE.
- Neto, M. J. M. P. (2010). Os audioguias na acessibilidade aos museus [documento electrónico]: a sua aplicação ao Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. Coimbra: [ed. do autor].
- Santos, M. P. dos. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem*. In: Renata Mousinho, Luciana Mendonça Alves, Simone Aparecida Capellini. (Org.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK.
- Sarraf, V. P. (2015). *Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial*. São Paulo: EDUC: FAPESP.
- Storchi, C. (2000). *Os espaços das exposições: o espetáculo da cultura nos museus*. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre: Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras.
- Todd, C., Camic, P. M., Lockyer, B., Thomson, L. J. M., Chatterjee, H. J. (2017). *Museum-based programs for socially isolated older adults: Understanding what works*. *Health & Place* 48, 47–55.
- Trench, L. (2013). *A Ten Point Guide*. Gallery text at the V&A.

# A acessibilidade para seniores em centros de interpretação: o caso do Centro de Interpretação da Serra da Estrela

Ana Fonseca - Centro de Interpretação da Serra da Estrela, Município de Seia, Seia, Portugal. anafonseca@cise.pt

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

## ***Enquadramento***

A acessibilidade é um tema atual, sendo o acesso ao património natural e cultural, incluindo museus, centros de interpretação e outros espaços culturais, um direito de todos (Espinosa & Bonmatí, 2013a). Com efeito, a preocupação em potenciar a inclusão dos vários visitantes está cada vez mais presente, refletindo-se quer em estudos científicos, quer na implementação de diversas práticas nos vários espaços culturais, destacando-se a importância da inclusão de todos os visitantes, nomeadamente, da pessoa sénior.

No entanto, e quando olhamos mais concretamente para a problemática da acessibilidade em centros de interpretação para o público sénior, são escassos os estudos sobre esta área específica, encontrando-se apenas alguns trabalhos que abordam alguns destes pontos, apesar da atualidade e relevância desta temática.

Na verdade, se tivermos em conta as limitações físicas, sensoriais e/ou cognitivas que a pessoa sénior vai adquirindo (Schneider & Irigaray, 2008) e as cruzarmos com as características do envelhecimento atuais, que potenciam a prática de lazer e turismo dos seniores (Cavaco, 2009; Mineiro, 2017; Teixeira, Faria & Vlachou, 2012) emerge a ideia de que os lugares e recursos patrimoniais, incluindo centros de interpretação e museus, são recursos turísticos e de práticas de lazer com uma potencialidade crescente para o turismo sénior (Seccombe & Lehnes, 2015). Assim, achou-se pertinente, através deste trabalho, dar a conhecer as medidas de acessibilidade adotadas pelos centros de interpretação para o público sénior e analisar quais delas devem ser potenciadas de forma a que este tipo de público usufrua, em pleno, da sua

visita. Face ao exposto, e tendo por base o estudo do Centro de Interpretação da Serra da Estrela (CISE), pretendeu-se com o presente trabalho analisar as características do CISE, a nível da acessibilidade; conhecer a perceção do visitante sénior relativamente à acessibilidade do CISE; analisar se as medidas de acessibilidade tomadas pelo CISE permitem o seu pleno uso pelos visitantes seniores e apresentar potenciais soluções que possam melhorar a caessibilidade em centros de interpretação, para visitantes seniores.

## **Metdologia**

O presente estudo desenvolve-se segundo o paradigma qualitativo, que possibilita um contacto direto com o sujeito de estudo no seu contexto, permitindo compreender o fenómeno a partir do ponto de vista do participante (Bogdan & Biklen, 1994; Ferreira, 1998a; Fortin, 2009). Apresenta-se como um estudo de caso, exploratório-descritivo, tratando-se de uma investigação de um caso atual, no seu próprio contexto, o CISE.

Este centro de interpretação, criado pelo Município de Seia no ano de 2000, é um espaço idealizado para promover e valorizar o património natural e cultural da serra da Estrela. No âmbito da interpretação do património, o CISE possui diversas valências que pretendem auxiliar o visitante na compreensão e na interpretação do território. No período em que o presente trabalho de investigação foi desenvolvido, destacam-se a exposição permanente, a exposição temporária - *Lagoas da Estrela: água, energia e biodiversidade*, a área da receção e o pequeno auditório.

O CISE recebe anualmente um conjunto de visitas variado, quer sejam de carácter individual, familiar ou de grupo, incluindo visitantes seniores inseridos em qualquer uma destas tipologias, sendo que, na sua maioria, fá-lo inserido num grupo organizado.

No contexto deste trabalho de investigação, foram escolhidas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos do trabalho que se pretendeu desenvolver (Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2013). Este aspeto é importante, também, pelo facto de, segundo Ferreira (1998b) e Yin (2015), ser importante, num estudo de caso, recorrer à utilização de várias técnicas e

instrumentos de recolha de dados, como entrevistas e observação da situação real, que permitam o cruzamento de informação.

De forma a analisar as características do CISE, a nível da acessibilidade, foi utilizada a técnica de observação, tendo sido construída uma grelha de observação semiestruturada, baseada na ficha de diagnóstico elaborada por Tojal (2007), mas reformulada e adaptada à realidade do CISE e aos objetivos do presente trabalho de investigação, tendo em conta, também, outra literatura científica de referência sobre acessibilidade em museus e espaços culturais – Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto; Espinosa & Bonmatí (2013b), Mineiro (2004, 2017) e Teixeira *et al.* (2012) – e o estudo de Seccombe e Lehnés (2015) sobre a interpretação do património dirigida ao público sénior.

A grelha de observação semiestruturada aplicada, incluiu os seguintes pontos principais:

acessibilidade física, que englobou o acesso ao CISE, as áreas exteriores do CISE e interior do edifício;

acessibilidade comunicacional, que incluiu a sinalética, as exposições, o filme de apresentação da serra, as visitas guiadas, o sítio eletrónico e o folheto;

acessibilidade atitudinal, que abrangeu a capacitação e sensibilização dos funcionários, assim como a sua formação.

Optou-se por estudar desde os acessos exteriores ao CISE, passando pelo espaço exterior do CISE, até ao interior do edifício principal, de forma a verificar a chamada *Cadeia de Acessibilidade* referida por Aragall *et al.* (2013). Para estes autores, não pode haver nenhuma interrupção na experiência de visita a um local para garantir o pleno usufruto por parte do visitante.

Foi também realizada observação participante durante três visitas guiadas às exposições, em que a investigadora, não sendo a guia das visitas, esteve presente e interagiu com os participantes de estudo. Segundo Carmo e Ferreira (1998), esta técnica permite que o investigador assuma um papel explícito junto dos sujeitos, possibilitando a participação no contexto de estudo.

Assim, de forma a aprofundar os dados recolhidos durante as visitas guiadas foi utilizado, também, o diário de bordo como instrumento de recolha de dados para registo complementar da grelha de observação, quer da acessibilidade comunicacional, quer da física e da atitudinal.

Para concretizar o segundo objetivo do presente trabalho, conhecer a perceção do visitante sénior relativamente à acessibilidade do CISE, foram aplicados 87 inquéritos sob a forma de entrevista estruturada. Privilegiou-se este instrumento de recolha de dados uma vez que possibilita uma interação direta entre o investigador e o entrevistado (Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 2013), sendo considerada uma das fontes mais importantes nos estudos de caso (Yin, 2015) e uma técnica muito utilizada em estudos do tipo exploratório-descritivo (Fortin, 2009).

A entrevista estruturada aplicada apresentou, essencialmente, questões fechadas, com uma organização rigorosa, com o objetivo de permitir posteriormente o cruzamento de informação com a grelha de observação construída.

Com esta entrevista, para além de conhecer o perfil do visitante sénior, da visita realizada e do grau de satisfação global da visita, procurou-se saber qual a sua perceção relativamente a: 1) acessibilidade física do CISE, no espaço interior e exterior, 2) acessibilidade na comunicação, relativamente à sinalética, às características da visita guiada, aos conteúdos da exposição, folheto e sítio eletrónico e, ainda, 3) acessibilidade atitudinal, relativamente à receção dos visitantes por parte dos funcionários do CISE.

A análise dos dados da presente investigação foi efetuada utilizando diferentes técnicas, adaptadas ao instrumento de recolha em causa. Assim, para a análise dos dados obtidos a partir da grelha de observação, das respostas abertas da entrevista e do diário de bordo, aplicou-se a análise de conteúdo, uma vez que permite sintetizar, reduzir e categorizar a informação disponível, de maneira a se poder analisar e interpretar de forma objetiva os textos em questão (Bardin, 2016).

Por seu lado, a análise dos dados obtidos através das respostas fechadas da entrevista foi feita através de uma análise de estatística descritiva de carácter quantitativo, utilizando o programa IBM SPSS Statistics 25.



## ***Apresentação dos dados e discussão dos resultados***

Relativamente aos participantes entrevistados, 62,1% (n=54) eram do sexo feminino e 37,9% (n=33) do sexo masculino. A maioria tinha entre os 65 e os 69 anos (39,1%; n=34) e entre os 70 e os 74 anos (27,6%; n=24), sendo que 10,3% (n=9) tinham 85 ou mais anos. 89,5% (n=77) já estavam reformados ou aposentados. No que se refere à proveniência geográfica, 93,1% (n=81) dos participantes entrevistados eram de Portugal e provinham de diversos distritos, destacando-se Guarda (40,3%; n=31) e Lisboa (29,9%; n=23).

A maioria dos participantes entrevistados fez a visita inserido num grupo organizado (65,5%; n=57), 29,9% (n=26) em família e 4,6% (n=4) individualmente, sendo que a maior parte dos seniores estava inserido num grupo que pertencia a uma Instituição Social (42,1%; n=24) ou uma Universidade Sénior (26,3%; n=15).

Os dados obtidos permitiram verificar a existência de várias lacunas, mas também identificar diversas medidas de acessibilidade que devem ser tidas em conta aquando da construção ou renovação de um centro de interpretação.

É de referir que aquando da construção do CISE não foram tidas em conta a maioria das medidas de acessibilidade conhecidas, o que contribui para que existam várias lacunas nos diferentes tipos de acessibilidade. Por outro lado, não foi possível realizar o cruzamento da análise dos resultados da observação direta e do inquérito por entrevista em todas as medidas analisadas, uma vez que não se obteve a perceção do visitante sénior para todas elas (nomeadamente aquando de uma visita autónoma, uma vez que todas as visitas às exposições do CISE são guiadas).

No que diz respeito ao primeiro objetivo definido, analisar as características do CISE, a nível da acessibilidade, a análise e discussão de resultados realizada no ponto anterior deste trabalho permitiu verificar que existem várias lacunas nos diferentes tipos de acessibilidade: física, comunicacional e atitudinal. Na verdade, após a análise da grelha de observação, seria de esperar uma apreciação negativa por parte dos participantes no estudo, tendo-se verificado, no entanto, uma perceção global bastante positiva, o que se deverá a:

apenas os seniores que têm já alguma dificuldade ou limitação física, sensorial e/ou cognitiva sentem realmente falta de determinadas medidas de acessibilidade;

os funcionários do CISE acompanham as visitas e estão sempre disponíveis para qualquer indicação e/ou esclarecimento.

A análise dos resultados obtidos permitiu alencar algumas considerações relativamente à acessibilidade do CISE, das quais se destacam:

Não existe uma continuidade nos diferentes tipos de acessibilidade.

Não foi conseguida acessibilidade física na envolvente do edifício principal, na sua plenitude, aquando da sua construção.

Ausência de zonas de descanso adequadas.

Iluminação deficitária nos espaços expositivos.

Os espaços de circulação do edifício e as casas de banho seguem as normas de acessibilidade física, refletida na opinião dos participantes do estudo.

A sinalética existente é deficitária, tanto no exterior, como no interior.

Nas exposições existem diversas lacunas que são colmatadas, na sua maioria, com as visitas guiadas, único ponto analisado onde se verificou uma quase totalidade de acessibilidade comunicacional.

A maioria dos participantes mostrou bastante interesse pelas exposições, especialmente no que diz respeito aos aspetos referentes à visita guiada.

Não foi possível verificar a verdadeira perceção dos seniores relativamente aos conteúdos das exposições, uma vez que estas são sempre guiadas.

É importante que os funcionários de um centro de interpretação, para além de possuírem formação sobre acessibilidade e receção do visitante sénior, tenham formação em Interpretação do Património.

As visitas guiadas são o ponto analisado que mais contribuiu para o usufruto pleno da visita ao CISE.

A disponibilidade e a empatia dos funcionários aumenta o grau de satisfação e usufruto da visita que os seniores realizam. Também colmata várias lacunas existentes a nível da acessibilidade física e comunicacional.

### ***Considerações finais***

Tendo em conta os resultados obtidos e a pesquisa bibliográfica realizada, é possível apresentar um conjunto de potenciais soluções que podem melhorar a acessibilidade de um centro de interpretação, para visitantes seniores.

Em primeiro lugar, é necessário que, na envolvência do edifício, existam percursos pedonais acessíveis e estacionamento, tanto para veículos ligeiros, como para autocarros, e onde os lugares reservados para veículos em que um dos ocupantes seja uma pessoa com mobilidade condicionada estejam localizados o mais perto possível da porta de entrada do edifício.

Igualmente, no interior dos edifícios, as diferentes áreas de circulação devem ter características acessíveis de forma a que todos os visitantes se desloquem com a maior comodidade possível.

Também a existência de zonas de descanso adequadas, com características acessíveis, tanto nas áreas comuns, como nas expositivas, e a iluminação dos espaços expositivos, de forma a que os seniores se sintam “confortáveis” e que facilite a leitura dos textos, se apresentam como medidas de acessibilidade muito importante para o visitante sénior.

Relativamente à sinalética, é essencial que esta apresente características acessíveis, tanto no exterior, como no interior do edifício, para que as seniores se consigam deslocar autonomamente, se assim o preferirem.

A nível das exposições, é importante conseguir relacionar a informação que se pretende transmitir com as experiências pessoais dos visitantes, mesmo tratando-se de informação não conhecida, ou seja, é fundamental utilizar técnicas de interpretação do património, a par de uma linguagem clara, tanto pelos guias que encaminham a visita, como por parte de quem produz os conteúdos expositivos.

Por último, é fundamental a forma como os visitantes são recebidos pelos funcionários dos locais que visitam: acolhimento, disponibilidade e acompanhamento durante a visita. Para tal, é muito importante os funcionários dos centros de interpretação acolherem os visitantes seniores com disponibilidade, respeito e paciência, criando o máximo de empatia e interação, de forma a que o sénior tenha oportunidade de falar e partilhar as suas memórias e experiências pessoais.

Apenas desta forma é possível criar uma continuidade entre os diferentes tipos de acessibilidade – física, comunicacional e atitudinal – implementando a *Cadeia de Acessibilidade* referida por Aragall *et al.* (2013), de forma a que o visitante sénior desfrute plenamente da sua visita.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; comunicação; centros de interpretação; pessoa sénior.

### ***Referências bibliográficas***

Aragall, F.; Bonet, I.; Espinosa, A. & Bonmatí, C. (2013). Conceptos básicos sobre discapacidad, diversidad humana y diseño para todos aplicados a la museología. In Espinosa, A. & Bonmatí, C. (eds.) (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural* (pp. 25-39). Gijón: Trea.

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

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, C. (2009). Turismo Sénior. *Cogitur, Journal of Tourism Studies*, 2(2), 33-64.  
Recuperado a 3 de abril de 2017 de  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/jts/article/view/515>

Decreto-Lei nº 163/2006 (2006). *Aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais*. Diário da República I Série. Nº 152 (08-08-2006), 5670-5689. Recuperado a 12 de

novembro de 2018 de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/163/2006/08/08/p/dre/pt/html>

Espinosa, A. & Bonmatí, C. (2013a). ¿Por qué una museología accesible e inclusiva? (O por qué renunciar a la mitad de sus visitantes). In Espinosa, A. & Bonmatí, C. (eds.) (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural* (pp. 17-24). Gijón: Trea.

Espinosa, A. & Bonmatí, C. (eds.) (2013b). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.

Ferreira, M. (1998a). Métodos quantitativos e métodos qualitativos. In Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem* (pp. 171-186). Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. (1998b). A prática de investigação. In Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem* (pp. 205-246). Lisboa: Universidade Aberta.

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Mineiro, C. (coord.) (2004). *Museus e acessibilidades*. (Coleção Temas de Museologia). Lisboa: Instituto Português de Museus. Recuperado a 6 de abril de 2017 de [http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicacoes/acessibilidades/ipm\\_2004\\_museus\\_e\\_acessibilidade.pdf](http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicacoes/acessibilidades/ipm_2004_museus_e_acessibilidade.pdf)

Mineiro, C. (coord.) (2017). *Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus – Guia de boas práticas de acessibilidade*. Lisboa: Turismo de Portugal, I.P. e Direção Geral do Património Cultural. Recuperado a 9 de outubro de 2017 de [http://www.acessibilidade.gov.pt/boaspraticas/2017\\_com\\_inclusiva\\_monumentos\\_palacios\\_museus.pdf](http://www.acessibilidade.gov.pt/boaspraticas/2017_com_inclusiva_monumentos_palacios_museus.pdf)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Schneider, R. H. & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 585-593. Recuperado a 26 de maio de 2017 de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>
- Seccombe, P. & Lehes, P. (ed.) (2015). *Heritage interpretation for senior audiences - A handbook for heritage interpreters and interpretation managers*. Interpret Europe. Recuperado a 19 de novembro de 2018 de [www.interpret-europe.net/hisa/results](http://www.interpret-europe.net/hisa/results)
- Teixeira, G; Faria, M. L. & Vlachou; M. (2012). *Museus e público sénior em Portugal: Percepções, utilizações, recomendações*. Lisboa: Grupo para a Acessibilidade nos Museus (GAM). Recuperado a 5 de abril de 2017 de <https://gam-acessibilidade.webnode.pt/actividades/estudo-museus-e-publico-senior/>
- Tojal, A. (2007). Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus (Tese de Doutoramento). Universidade de São Paulo.
- Yin, K. (2015). *Estudo de caso - Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Editora.

# Língua Portuguesa para Migrantes no Brasil: uma abordagem para construção participativa

**Francisco Javier Díaz Uzcategui** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - franciscou@alunos.utfpr.edu.br

**Bernardo Alves Villarinho Lima** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - berlim@alunos.utfpr.edu.br

**Nayara Stelmach de Melo** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - nayaramelo@alunos.utfpr.edu.br

**Leander Cordeiro de Oliveira** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - leanderdeoliveira@gmail.com

**Marília Abrahão Amaral** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - mariliaa@utfpr.edu.br

**Leonelo Dell Anhol Almeida** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Brasil - leoneloalmeida@utfpr.edu.br

O fluxo migratório para o Brasil é caracterizado no século XXI por constituir-se maioritariamente de pessoas do hemisfério sul, com migrantes originários da Bolívia, Paraguai, Peru, Colômbia e Argentina, bem como pessoas de Cuba, Senegal, Angola, Congo, entre outros (Cavalcanti, et al., 2019). A diversificação de procedências de pessoas que, por diferentes circunstâncias, migram para o país é evidenciada, por exemplo, pelo crescente número de pedidos de asilo de cidadãos da Síria, China, Índia e Bangladesh (Bataglia et al., 2020). Segundo dados da Organização das Nações Unidas, até 2019 o Brasil registrou cerca de 807 mil imigrantes internacionais, sendo equivalente a 0,4 % da população total do país (ONU, 2019). De 1990 a 2010, o universo de migrantes internacionais manteve-se por volta das 100 mil pessoas; no entanto, nos últimos anos, há dois movimentos migratórios muito importantes: (1)

após o terremoto que atingiu o Haiti em 2010, o Brasil foi o principal destino dos haitianos; e (2) devido à grave situação sociopolítica e econômica da Venezuela, desde o ano de 2016, centenas de pessoas cruzam diariamente a fronteira terrestre pelo Estado de Roraima. Isso gerou, entre 2010 e 2018, uma ascensão no número de migrantes, em sua maioria oriundos da Venezuela, Haiti, Colômbia, Bolívia e Uruguai, chegando, segundo o Governo Federal, a um total de 774,2 mil pessoas (Ministério da Justiça, 2019). Embora os fluxos migratórios tenham causas diferentes, são semelhantes em relação aos desdobramentos que produzem em diferentes estágios da realidade brasileira e, especialmente, à emergência e à necessidade de atendimento humanitário que precisa ser construído a partir de uma concepção inclusiva.

Considerando essa perspectiva da migração, universidades federais do Brasil propuseram iniciativas na área de Educação, com o objetivo de propiciar uma acolhida humanitária para estes migrantes portadores(as) de visto de acolhida humanitária. O contexto deste artigo trata de ações dos projetos Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que têm como premissa a constituição do processo de ensino-aprendizagem como uma das mediações indispensáveis para o contexto de "(re)construção identitária e reestruturação econômica e social" (Gabriel et al., 2020). Nestes projetos, a dinâmica das aulas de ensino de português para migrantes requer a construção contínua de materiais destinados às pessoas que estão aprendendo, pois os materiais devem abordar tópicos do cotidiano dos(as) aprendizes. A necessidade de compartilhar os materiais criados pelo PBMIH e PFOL com outras iniciativas semelhantes pelo Brasil, e a demanda da criação de uma plataforma para que aprendizes de português possam desenvolver seus estudos sem a mediação docente motivaram o desenvolvimento de um Repositório Educacional Aberto para ensino de português para migrantes. Para tal os projetos PBMIH e PFOL estabeleceram uma parceria com o PPGTE a fim de desenvolverem, de maneira inclusiva e participativa, tal Repositório, considerando os valores de preceitos humanitários.



Este texto relata o andamento de uma abordagem participativa (Simonsen & Robertson, 2012) para construção inclusiva (Mantoan, 2004), não determinista e não neutra (Winner, 1986) (Feenberg, 2010) de um repositório que tem a finalidade de ampliar o acesso ao conhecimento compartilhado. O texto está organizado da seguinte forma: (1) apresenta os caminhos para uma abordagem participativa, inclusiva, não determinista e não neutra neste projeto; e (2) expõe as escolhas metodológicas realizadas no planejamento das oficinas de Design Participativo e apresenta os resultados das oficinas.

### ***(1) Os caminhos para uma abordagem participativa, inclusiva, não determinista e não neutra***

A abordagem construída neste projeto tem como princípio a participação democrática das partes interessadas, promovendo a inclusão de docentes, pesquisadores, migrantes, tutores, entre outras pessoas, no processo de construção e de tomada de decisão. Para tanto adota-se o referencial do Design Participativo (a seguir DP), que é oriundo de um movimento político pelos direitos dos trabalhadores nos países da Escandinávia e teve início entre a década de 1970 e 1980. A abordagem possui como objetivo realizar mudanças sociais, culturais e políticas, por meio do projeto de artefatos e tecnologias em conjunto, com as pessoas que mais seriam afetadas por tais mudanças (Ehn & Kyng, 1987), de forma a promover a fala e a atuação democrática durante os processos de projeto de tecnologia, que historicamente são excludentes das ideias criativas de usuários(as) e outras partes interessadas além de projetistas (Sundblad, 2011). Neste sentido, em tradução livre, “os praticantes do design participativo compartilham um compromisso com as visões de mundo que reconhecem as pessoas como participantes ativos na formação do mundo ao seu redor” (Simonsen; Robertson, 2012, p. 65). Sendo o DP uma união de duas práticas, aqui entendemos primeiramente o design da mesma forma, uma ciência construída com base nas necessidades da nossa sociedade e que “sempre esteve ligado à tecnologia do seu tempo, dependendo dela para poder desenvolver sua linguagem” (Royo, 2008, p. 13). Já em relação à participação, ela se dá como uma visão de que os processos de construção de qualquer conjunto tecnológico possa ter participação ativa das pessoas que são afetadas ou se interessam por ele, nesse caso se tornando uma abordagem de pesquisa-ação e co-projeto, essa que promove a

construção de espaços de autonomia para a escolha tecnológica das comunidades parceiras sobre os rumos do projeto e sobre quais escolhas são mais adequadas para abordar os problemas em questão.

Nesta abordagem emprega-se oficinas participativas como espaços de fala e atuação que, além do propósito da co-construção do repositório, atuam principalmente na promoção de um relacionamento horizontal, envolvendo as partes interessadas, como docentes que ensinam português para migrantes, estudantes migrantes, equipe de pesquisa e desenvolvimento. As oficinas também propiciam momentos dialógicos sobre vivências das várias comunidades envolvidas. A partir do reconhecimento e da exploração desses espaços, é possível projetar em conjunto, propiciando condições para o empoderamento e a escolha tecnológica consciente sobre situações vividas por essas pessoas.

Até o momento foram realizadas – em conjunto com as equipes dos projetos – duas oficinas participativas. A primeira foi realizada em novembro de 2019 e a segunda em agosto de 2020. Na primeira, estiveram envolvidas quatro docentes dos projetos PBMIH e PFOL e um estudante migrante há três anos no Brasil; enquanto, na segunda, participaram cinco docentes dos projetos (sendo um deles migrante), além de quatro estudantes migrantes. A segunda oficina participativa foi realizada por videoconferência em meio à situação de isolamento social ocasionada pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), sendo mais um desafio a construção de espaço de atuação democrática e inclusiva (Mantoan, 2004) de forma distribuída (Beynon & Chan, 2006) (Danielsson et al, 2008). A equipe facilitadora da abordagem participativa é composta por três docentes, dois doutorandos, uma mestranda e três estudantes de graduação.

Nestes dois momentos, de maneira transversal às questões de inclusão e participação houve a preocupação em considerar os valores culturais, sociais e econômicos dos(as) participantes e da possibilidade de uma construção democrática da tecnologia corroborando com os conceitos de não neutralidade da tecnologia e não determinismo tecnológico defendidos por Winner (1986) e Feenberg (2010).

Langdon Winner (1986) argumenta a importância de compreender a tecnologia a partir de sua relação direta com os meios, tanto nos processos de concepção, quanto

nas utilizações e apropriações decorrentes. Ela passa a ser compreendida como um artefato que, em meio a sociedade e a cultura, se desenha e redesenha mutuamente com estas esferas. Revela-se, assim, os aspectos políticos inerentes à tecnologia. Para Andrew Feenberg (2010) a construção democrática da tecnologia pressupõe a negação do fatalismo tecnológico, em que o desenvolvimento da tecnologia molda a sociedade. Essa construção abre a possibilidade de escolhas com controles mais participativos e democráticos, considerando contextos em que as tecnologias serão apropriadas. Pensar o processo de criação de um repositório também apresenta esta relação diretamente política, social e cultural e é desta concepção que parte a abordagem apresentada neste artigo.

Co-projeto e co-construção valorizam as interações entre as partes interessadas de forma a compartilhar suas expectativas, anseios, necessidades, problematizações em relação ao projeto, definindo metas a serem alcançadas por meio do diálogo e da discussão. O repositório, desta forma, poderá ser compreendido em um caminho de apropriação desde suas concepções iniciais até seus usos futuros. Esta abordagem busca reforçar as perspectivas da inclusão, da participação democrática e de uma visão crítica acerca da tecnologia.

Vale salientar que dado o caráter dialógico da abordagem, os registros foram realizados em forma de notas de campo e foram a base para os relatos aqui apresentados. Em termos de passos metodológicos pode-se apresentar, para as duas oficinas participativas, as seguintes etapas: 1) preparação da oficina (adaptação das técnicas participativas e do ambiente inclusivo para tais oficinas); 2) envio do convite e do termo de consentimento livre e esclarecido para as pessoas participantes (envio realizado por e-mail e mediado pelas duas docentes dos projetos PBMIH e PFOL); 3) realização da oficina participativa; 4) análise dos dados obtidos (segundo Bardin (2011) com as etapas: pré-análise, codificação, categorização, interpretação); 5) compartilhamento dos resultados com as pessoas participantes.

## ***(2) Oficinas Participativas - Envolvendo partes interessadas***

Práticas participativas são compreendidas como procedimentos metodológicos para o co-projeto de tecnologias, servindo como um espaço para o diálogo sobre as realidades das pessoas participantes e para a informação sobre o desenvolvimento

tecnológico, envolvendo também a tomada de decisão sobre situações-problema relevantes ao cotidiano das comunidades parceiras (Muller et al., 1997). Nesta pesquisa chamamos de oficinas participativas as instâncias de práticas participativas. Muller et al. (1997) apresentam uma compilação de práticas participativas para o desenvolvimento de *software*. A partir dessa compilação foi realizada a seleção das práticas que seriam apropriadas e adaptadas nas oficinas participativas. As duas oficinas participativas já realizadas foram:

1. *Oficina do Futuro* (realizada em novembro de 2019): baseada na técnica de *Workshop* apresentada por Greenbaum e Madsen (1993). A oficina envolveu a criação de um espaço de participação democrática para a discussão de necessidades atuais dos projetos PBMIH e PFOL, e de como a tecnologia pode propiciar condições para o acesso aos(as) participantes suprir essas necessidades. Os objetivos da prática foram: a) Aproximar a comunicação entre as partes interessadas por meio da construção de um espaço inclusivo e democrático de fala e atuação; b) Compartilhar relatos sobre os materiais criados e suas possibilidades de apropriação nas aulas, incluindo as necessidades e visões de um possível repositório desses materiais; c) Formular um plano de implementação desse repositório, assim como as etapas subsequentes do desenvolvimento, empregando a técnica de prototipação. A *Oficina* envolveu três etapas de discussão sobre como seria possível construir um repositório que atendesse às necessidades das pessoas envolvidas na prática. A etapa de *crítica* envolveu subgrupos de 3 ou 4 pessoas que discutiram como os materiais para as aulas são compartilhados entre docentes e discentes atualmente, e que questões dificultam este compartilhamento. Enumerados os problemas, cada subgrupo construiu um cenário de *fantasia* em que podem co-construir uma solução ideal e irrestrita. A última etapa foi a de *implementação*, com base nas *fantasias* apresentadas, houve discussão sobre possibilidades para tornar cada cenário realidade. O resultado da oficina, após análise considerando Bardin (2011), foi a definição conceitual do repositório (aspectos sobre idiomas e culturas, navegação, mecanismos de busca por materiais, agrupamento dos materiais em torno de temas do cotidiano, entre outros). A partir disso, um protótipo de baixa fidelidade do repositório foi construído. Com a *Oficina do Futuro*, foi

possível: a) Promover engajamento do grupo de participantes por meio do esclarecimento sobre a abordagem proposta; b) Idear o repositório por meio do compartilhamento das questões-problema relacionadas ao compartilhamento de materiais didáticos sobre Português para migrantes, que envolvem aspectos sociais (inclusão e exclusão, seja por questões de língua ou identidades culturais), econômicos (moradia e renda), de acesso à educação, de acesso à tecnologia computacional (priorizar acesso por meio de telefonia móvel, com os materiais disponíveis em diversas mídias, incluindo aqueles que demandam baixa transferência de dados), entre outros; c) Apresentar a oficina participativa como uma alternativa para a produção democrática de tecnologia. Neste sentido, as participantes foram convidadas a contribuir para a implementação do repositório, seja por meio da participação nas tomadas de decisão ou no design do repositório.

2. *Storyboards para Prototipação e Percursos Pluralistas* (realizada em agosto de 2020): a segunda oficina participativa articulou e adaptou as técnicas Storyboard Prototyping (Andriole, 1989; Madsen e Aiken 1992), Cooperative Interactive Storyboard Prototyping - CISP (Madsen; Aiken, 1992) e Pluralistic Walkthrough (Bias, 1994). Em razão da pandemia de COVID-19, a prática foi mediada por uma ferramenta de videoconferência (*Google Meet*<sup>TM</sup>). Os objetivos da oficina foram: a) Apresentar os desdobramentos a partir dos resultados da primeira oficina participativa; b) Avaliar cenários de uso do protótipo de repositório em face do contexto das participantes, seus valores, expectativas e necessidades; c) Dialogar sobre princípios de projeto de interação no contexto do repositório. A dinâmica centrou-se na avaliação do protótipo que havia sido construído na *Oficina do Futuro*. Foi proposta a discussão sobre três casos de uso: (1) visão geral do sistema na tela inicial; (2) busca de materiais por um sistema de descritores; (3) download de um material. Desta forma, foi iniciado o diálogo sobre a vivência discente a partir do artefato.

Os resultados da segunda oficina, também considerando as etapas de Bardin (2011), foram três versões do protótipo cada uma com anotações de sugestões de seu subgrupo. Foram apontadas problematizações sobre a interação sob a perspectiva da

apropriação da ferramenta por aprendizes elaboradas em conjunto pelas docentes e migrantes. Com essas versões foi possível: a) Investigar quais tecnologias eles(as) já utilizam que facilitam o convívio aqui no Brasil (e quais acham que facilitariam) e em que situações eles(as) buscam materiais no cotidiano; b) Discutir como este protótipo pode ser compreendido e apropriado nos contextos reais das pessoas que participaram da prática; c) Estabelecer parcerias entre a equipe promotora da abordagem com participantes da oficina para discutir e elaborar, para além do momento da oficina, ações relacionadas à disponibilização do repositório em diversos idiomas, uso de cores e organização da informação em consideração às diferenças culturais;

Por fim, como desdobramento deu-se início à construção de um protótipo de alta fidelidade. Para tal, os próximos passos desta co-participação são a produção de versões de alta fidelidade do repositório e a realização de oficinas que envolvam mais migrantes e docentes. Em ambas as oficinas a inclusão deu-se, principalmente, pela propiciação de um espaço de co-construção entre participantes, seja por meio dos relatos pessoais sobre cultura, idioma e processo migratório de cada participante ou pela experiência vivida no contexto brasileiro e sua relação com os projetos PBMIH e PFOL. As próximas oficinas devem envolver o planejamento da interação das pessoas co-produtoras com o repositório, criando um ambiente favorável para a inclusão das pessoas da comunidade parceira não só no sentido de possibilitar a busca e apropriação de materiais, mas também promovendo o exercício, por parte destas pessoas, do controle democrático (Feenberg, 2010) sobre como essas tecnologias podem e devem ser utilizadas.

O processo de co-construção envolve constante reflexão e reconstrução de práticas e abordagens conforme vão sendo desveladas as necessidades do contexto. Pensar a tecnologia por vias participativas (Simonsen & Robertson, 2012), inclusivas (Mantoan, 2004), não deterministas e não neutras (Winner, 1986) (Feenberg, 2010), embora essencial, não é trivial, ainda mais em um contexto relacionado a migrações, acolhida humanitária e tecnologias.

**Agradecimentos:** O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (processo#141847/2020-4); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –

Código de Financiamento 001. Agradecemos ao PPGTE, ao PET-CoCE e a todas as pessoas envolvidas no PBMIH e no PFOL.

**Palavras-chave:** Migração; Ensino-Aprendizagem do Português; Inclusão; Design Participativo.

### **Referências bibliográficas**

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bataglia, M. B., Camargo, M. S. R. de, Maschke, A., & Honório, A. B. V. B. (2020). Refugiados e pandemia no Brasil: quais as ações nesse contexto? *Cadernos Eletrônicos Direito Internacional Sem Fronteiras*, 2 (1), e20200110.  
<https://www.cadernoseletronicosdisf.com.br/cedisf/article/view/75>

Beynon, M., & Chan, Z. E. (2006). A conception of computing technology better suited to distributed participatory design. In *NordiCHI Workshop on Distributed Participatory Design*, Oslo, Norway.

Bias, R. G. (1994, June). The pluralistic usability walkthrough: coordinated empathies. In *Usability inspection methods* (pp. 63-76). John Wiley & Sons, Inc..

Cavalcanti, L., Oliveira, T., Macêdo, M., & Pereda, L. (2019). *Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal*. Observatório das Migrações Internacionais, Ministério da Justiça e Segurança pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, Brasília, OBMigra.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

Danielsson, K., Naghsh, A. M., Gumm, D., & Warr, A. (2008). *Distributed participatory design*. In *CHI'08 extended abstracts on Human factors in computing systems* (pp. 3953-3956).

Ehn, P., & Kyng, M. (1987). *The collective resource approach to systems design*. In *Computers and democracy* (pp. 17-58). Gower Publishing.

Feenberg, A. (2010). *Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia*. Trad. Anthony T. Gonçalves. In: Neder, Ricardo T. (Org). *A Teoria Crítica de Andrew*

Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina / CDS / UnB / CAPES. p. 69-95.

Gabriel, M; Albuquerque, J; Bordini, M., Lira, M., & Puchalski, V. (2020). *Migração e hospitalidade. Ações e reverberações na diluição de fronteiras*. Ressonâncias, 1 (1), 8-17.

Greenbaum, J., & Madsen, K. H. (1993). *Small changes: Starting a participatory design process by giving participants a voice* (pp. 289-298). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.

Kelly, J. (2013). *Designing Artefacts that Enquire with Sensitivity*. In Proceedings of IASDR2013, Tokyo. <https://radar.gsa.ac.uk>

Ministério da Justiça (22 de agosto de 2019). *O Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>

Muller, M. J., Haslwanter, J. H., & Dayton, T. (1997). Participatory practices in the software lifecycle. In *Handbook of human-computer interaction* (pp. 255-297). North-Holland.

Muller, M. J. (2003). *Participatory design: The third space in HCI*. In: Jacko, J. A. & Sears, A. (Org.), *The Human-computer Interaction Handbook* (pp. 1051-1068). L. Erlbaum Associates Inc. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=772072.772138>

Royo, J. P. (2008). *Design Digital–Col. Fundamentos do Design*. São Paulo: Edições Rosari.

Schuler, D., & Namioka, A. (Eds.). (1993). *Participatory design: Principles and practices*. CRC Press.

Simonsen, Jesper & Toni Robertson (2012). *Routledge International Handbook of Participatory Design* (Abingdon: Routledge, 06 ago 2012 ). Routledge Handbooks Online.



Sundblad, Y. (2010). *UTOPIA: participatory design from Scandinavia to the world*. In IFIP Conference on History of Nordic Computing (pp. 176-186). Springer, Berlin, Heidelberg.

United Nations (2019). *International Migrant Stock 2019: Country Profile*. Department of Economic and Social Affairs.  
<https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/countryprofiles.asp>

Winner, L. (1986). Do Artifacts have Politics? In: \_\_\_\_\_. "*The Whale and the Reactor - A Search for Limits in an Age of High Technology*". Chicago: The University of Chicago Press. p. 19-39.

# **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): identificação de estudantes superdotados utilizando análise de vídeos**

**Eliane Cinira Rodrigues Terra** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Brasil - elianecterra@hotmail.com

**Marília Abrahão Amaral** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Brasil - mariliaa@utfpr.edu.br

**Leonelo Dell Anhol Almeida** - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Brasil - leoneloalmeida@utfpr.edu.br

De acordo com estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em torno de 3,5% a 5,0% da população brasileira apresenta Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Freitas e Rech (2005). Esta estatística está diretamente relacionada às pessoas que foram identificadas por meio de Teste de Q.I. (Quociente de Inteligência). Este teste é utilizado na avaliação formal de indivíduos com indicativos de AH/SD e consiste da averiguação do potencial cognitivo tendo como foco o raciocínio lógico matemático e a linguagem, conforme afirmado em Freitas e Rech (2005, p. 67). Todavia, partindo somente deste enfoque pode haver significativa restrição na percepção dos potenciais humanos e consequentemente na identificação das AH/SD. Em uma perspectiva distinta, a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978) contemplam outros vieses na abordagem desta identificação. Com embasamento nestas teorias amplia-se o conceito de inteligência e a maneira de identificar as habilidades e talentos. Considerando que existem concepções diferentes de inteligência, as quais podem refletir na aprendizagem pela transmissão cultural, é possível afirmar que a concepção de inteligência está relacionada às representações que cada cultura apresenta. Portanto, as teorias sobre o tema vinculadas aos papéis desempenhados em uma determinada cultura, englobando suas crenças e valores, são refletidos na elaboração de conceitos e análises na identificação da superdotação. Neste viés, permitindo a composição de indicadores

para identificação das AH/SD, a Teoria de Gardner (1995) propõe um olhar sobre outras facetas na formação do conceito de inteligência. Este autor apresenta a inteligência de forma não hierarquizada composta por oito tipos: lógico- matemática, linguística, espacial, musical, corporal cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Estas inteligências são percebidas por Gardner (1995) como potenciais neurais que podem ser ativados ou não por influências culturais do contexto ao qual o indivíduo pertence. Concomitantemente Renzulli (1978) apresenta em sua Teoria o conceito de Altas Habilidades compreendido como as interações entre anéis que são classificados como: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Conforme Renzulli (1978) os dois últimos anéis podem ser o resultado dos estímulos presentes em experiências de aprendizagem vivenciadas de modo formal ou informal. Nenhum dos anéis é mais importante que o outro e não há necessidade dos três traços presentes para que o comportamento de superdotação se manifeste. Renzulli (1986) apresenta em sua teoria dois tipos de Altas Habilidades: produtivo-criativo e acadêmico. As características de cada perfil de AH/SD são percebidas por indicadores que revelam aspectos comportamentais distintos e importantes no processo de identificação desses indivíduos.

Para desvelar o contexto escolar atual foi realizada uma busca por dados quantitativos para posterior análise qualitativa referente ao número de estudantes com AH/SD identificados nas escolas regulares em registros do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Desta forma, dados referentes ao número de estudantes matriculados no Ensino Regular nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, confrontados ao número de estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para AH/SD, revelam que há um número considerável de estudantes sem a identificação desta condição específica. Portanto, sem receber os estímulos pedagógicos adequados às especificidades que apresentam, tanto no ensino regular como no AEE para este segmento. Porém, há uma parcela de estudantes já identificados como pessoas com AH/SD, conforme dados fornecidos pelo SERE/ SEED-PR (2019). Estes dados indicam que há atualmente 1042 estudantes com AH/SD participantes do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado do Paraná.

Docentes do ensino regular são elementos importantes para o encaminhamento de estudantes para avaliação de identificação das AH/SD já que, nas ações pedagógicas com os (as) estudantes de modo geral, os docentes seriam os primeiros a perceber o desempenho acadêmico ou comportamento diferenciado na aprendizagem de alguns indivíduos em relação a outros. A identificação das AH/SD é fator essencial para que esta parcela de estudantes seja incluída no sistema educacional por meio de ações pedagógicas condizentes às demandas educativas que possuem. Portanto, há necessidade de formação docente para desconstruir conceitos e significados relacionados às AH/SD, pois há muitos mitos e conceitos baseados no senso comum prevalecendo no contexto educacional.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente dois vídeos disponíveis na web e que poderiam ser utilizados para capacitação docente na temática das AH/SD, contribuindo na construção da representação destes indivíduos.

Estes vídeos foram selecionados, após busca na plataforma YouTube com as palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação e identificação de estudantes. Para a definição dos dois vídeos foram estabelecidos os seguintes critérios: os vídeos estão disponíveis de maneira gratuita na web, abordam informações sobre AH/SD e propiciam a formação do conceito de AH/SD, que envolve diretamente as práticas sociais, as quais refletem em ações educacionais desenvolvidas com estes (as) estudantes. Como base de análise do conteúdo dos dois vídeos foram utilizadas as etapas propostas por Bardin (2011), que são pré-análise, codificação, categorização, interpretação.

Desta forma parte-se do pressuposto da prioridade na identificação dos (as) estudantes com AH/SD, os quais muitos ainda estão invisíveis no contexto do ensino regular devido a não percepção e identificação de suas potencialidades. O embasamento teórico parte da obra de Stuart Hall sobre representações, fazendo a relação teoria-prática que envolve a referida temática.

## ***Desenvolvimento***

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008, estudantes com AH/SD apresentam elevado potencial em qualquer uma seguintes das áreas - intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes,

além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse - de forma isolada ou combinadas (SEESP, 2008).

Esta definição apresenta o conceito que embasa desde o processo de identificação até as intervenções pedagógicas realizadas no AEE para estudantes com AH/SD. Nesta perspectiva, há uma quebra de paradigmas referentes ao conceito de AH/SD, que desfoca a ênfase no raciocínio lógico matemático e linguagem. Desta forma, amplia-se a busca e compreensão das outras áreas de potencialidades que um indivíduo pode apresentar. Porém, as Altas Habilidades permanecem cercadas por mitos que influenciam significativamente a construção de conceitos baseados no senso comum.

Ao se articular a experiência docente com a base teórica da área das AH/SD, é possível perceber que há uma significativa desinformação acerca dessa parcela da população. Tal desinformação desdobra-se no contexto escolar em enormes dificuldades, primeiramente na identificação, seguida pela falta de oferta de intervenções específicas junto a esses (as) estudantes por meio de práticas pedagógicas efetivas e favoráveis, havendo o desperdício de importantes potencialidades. Como agravante deste cenário, muitos mitos estão presentes nas AH/SD, pois diferentemente do que ocorre com algumas deficiências em que as pessoas apresentam sinais físicos perceptíveis visualmente e que caracterizam determinada deficiência, nas AH/SD não há características físicas que indiquem ou revelem essa condição de um sujeito. O estereótipo de imagem do “Nerd” com óculos de grau e lentes volumosas, roupas clássicas como camisas e calças de tecido em tergal ou outros similares, sapatos pretos sociais, desajeitado corporalmente, isolado de colegas, refletem em possível materialidade, o que compõe, na maioria das vezes, o imaginário do senso comum sobre as pessoas com AH/SD.

Os autores Stam e Shohat (1995, p. 76) ao abordar o tema sobre estereótipo, realismo, e representação racial, afirmam que: “[...] a funcionalidade social dos estereótipos, demonstrando que eles não são um erro de percepção, mas sim uma forma de controle social, pretendendo ser o que Alice Walker chama de “prisões de imagem” [...]”. Esta citação, embora enfoque a análise de uma mediação cultural em um grupo étnico definido, desperta reflexões sobre quão reducionista essa imagem socialmente construída da pessoa com AH/SD interfere e prejudica no processo de

identificação dos (as) estudantes no contexto escolar. Pois, de antemão contribui com a exclusão de oportunidades para despertar nos (as) docentes a percepção de indicativos não tão explícitos nos indivíduos com esta condição. Outro fator de igual ou maior relevância é que o gênero feminino muitas vezes não aparece abordado nesta estereotipia, como é possível perceber no estereótipo “Nerd” e nos vídeos da temática que serão analisados, trazendo a possibilidade de afirmar certa forma de exclusão sobre mulheres apresentarem AH/SD.

Conforme citado por Antipoff e Campos (2010, p. 302-308) há vários mitos que perpassam o tema e que implicam no conceito e identificação de pessoas com AH/SD. Estes mitos estão presentes em vários contextos, incluindo o escolar, o qual deveria ter superado questões que envolvem conceitos que afetam alguns (as) estudantes presentes nas escolas. Pois, diferentemente das pessoas com deficiência que não tinham acesso ao ensino regular e, desde que entrou em vigor a LDB 9394/96 têm seu direito garantido não só de acesso como também de permanência com diferenciações curriculares específicas na prática pedagógica, os (as) estudantes com AH/SD sempre estiveram presentes no ensino regular sem barreiras às suas matrículas, porém sem terem suas necessidades educacionais específicas atendidas. Portanto, serão descritos alguns dos mitos com base em Antipoff e Campos (2010) sobre as AH/SD, em seguida os relacionando ao significado de representação conforme Hall (2016).

O primeiro mito a ser descrito é: “a pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar”, esta representação está centrada na visão de genialidade, ou também de que o (a) estudante que não apresenta excelente desempenho em todas as disciplinas não apresenta AH/SD. O segundo mito refere-se a: “todo indivíduo superdotado tem um QI elevado”, este mito desconsidera o conceito das Inteligências Múltiplas de Gardner, que descreve oito tipos de inteligência, as quais todas as pessoas possuem e que em algumas pode estar em destaque um ou mais desses tipos. O terceiro mito diz que: “a superdotação é inata ou é produto do ambiente social”, neste significado de AH/SD um dos aspectos está sendo apresentado em detrimento ao outro, pois questões biopsicossociais estão presentes nas AH/SD. O quarto mito se refere a: “o indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado”. A bibliografia da área e a experiência docente com

estes estudantes revelam que pessoas com AH/SD, na maioria das vezes, apresentam assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de hipersensibilidade emocional, o que muitas vezes pode causar desequilíbrios emocionais e psicológicos. O quinto mito aponta que: “as pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas”. A condição de AH/SD independe da classe social em que o indivíduo nasce, se desenvolve e atua enquanto cidadão. As mídias nos apresentam constantemente líderes comunitários ou pessoas que se destacam nas mais diversas áreas, vivenciando seu cotidiano em locais pouco favorecidos economicamente. O último mito apresentado, embora haja muitos outros e de igual importância para construção da representação das AH/SD, é: “não se deve identificar pessoas com altas habilidades”. Esse mito que gera exclusão das pessoas que não apresentam AH/SD nas áreas de raciocínio lógico matemático e linguagem, áreas que o contexto escolar prioriza e valoriza, impedindo o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento das potencialidades que apresentam em outras áreas.

Considerando os mitos relatados, esta pesquisa buscou referencial teórico que aborde a construção da representação social. De acordo com Hall (2016) a linguagem produz sentidos culturais como processo de significação em que os significados são partilhados pelo acesso comum à linguagem, a qual tem a função de sistema de representação. Portanto, a representação pela linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado. Para este autor damos significado aos objetos, pessoas e eventos por meio da estrutura de interpretação que trazemos de nosso cotidiano. Os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais, sendo que a forma como se constrói o significado mobiliza o conceito de representação.

Os sinais possuem significado compartilhado, representam conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros indivíduos interpretem de forma semelhante um significado. Em uma abordagem sócio-construcionista a representação é concebida como importante fator para a constituição das coisas, pessoas e eventos. Estes só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido sociocultural. A representação é considerada por Hall (2016) como um processo que ocorre não somente no plano do pensamento, mas que age sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social. A representação articula o significado e a linguagem à cultura. Na representação ocorre a produção de

significados por meio da linguagem, descrevendo ou retratando, simbolizando e significando. A representação é a produção dos significados dos conceitos da mente por meio da linguagem. O mesmo autor utiliza o termo signo para palavras, sons, imagens que apresentam sentido, representando conceitos e as relações entre eles. Na construção de signos há um processo mental e de tradução para o sistema no qual fomos ensinados a referir o mundo, as pessoas e os eventos. Hall (2016, p.32) afirma que: “representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos. [...]”. Desta forma, o embasamento teórico sob a vertente da abordagem construcionista, conforme classificação de HALL (2016, p.32), estando articulado à representação de pessoas com AH/SD é fundamental para compreensão dos aspectos que constituem o conceito, os mitos, a estereotipia e a construção da identidade dessas pessoas. O autor afirma ser essa abordagem a de impacto com maior relevância em relação aos aspectos culturais (Hall, 2016, p.32). Portanto, esses aspectos são relevantes e primordiais na promoção de tensionamentos e posterior desconstrução com a resignificação de sentidos. De acordo com Hall (2016, p.47) o sentido do signo não depende de sua qualidade material e sim de sua função simbólica, já que este, na forma de som ou palavra, representa um conceito e pode transportar sentido ou significar.

Nesta vertente, com a intenção de analisar criticamente dois vídeos que podem ser utilizados na formação de docentes do ensino regular na Educação Básica, tem-se a finalidade de buscar elementos de linguagem e aspectos das imagens que possam favorecer a construção de novos conceitos ou de outra forma, reforçar mitos existentes no contexto escolar e na sociedade de modo geral, ou ainda reafirmar uma representação estereotipada de pessoas com AH/SD.

O conceito sobre as AH/SD é fator fundamental e que embasa os docentes das disciplinas do ensino regular para o reconhecimento de indicadores desta condição. Após esse reconhecimento inicial dos indicadores de AH/SD acontece a indicação de estudantes por docentes para a realização de processo avaliativo de identificação desta condição. Então, uma vez identificados esses estudantes passam a receber os estímulos adequados ao desenvolvimento de suas potencialidades.



O primeiro vídeo analisado tem como título “Altas Habilidades/Superdotação/Talento”, foi compartilhado na web em junho de 2015 e inicia trazendo um alerta sobre o baixo número de estudantes identificados com AH/SD, apresentando o problema da falta de formação de docentes para identificar alunos com AH/SD.

Segue com a preocupação do MEC em enriquecer o ambiente escolar com a criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) em 2005 nas capitais dos estados, porém com funcionamento precário ou desativados em algumas capitais. Então faz a relação entre a falta de preparo dos docentes e a falta de recursos para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD, conforme (ALENCAR, 2007). Em seguida faz referência ao conceito de inteligência vinculado ao comportamento e notas altas, colocando que nem sempre as notas indicam o nível de inteligência, tal como ressaltado em (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010, p. 302-308). Faz a conceituação da inteligência como não atrelada ao conhecimento formal, colocando que o aluno com AH/SD não se destaca necessariamente na escola, mas em alguma área. Esta abordagem contribui de forma positiva para desconstrução do mito de que o estudante com AH/SD deve ter notas altas em todas as disciplinas escolares, conforme afirmado por Antipoff e Campos (2010, p. 302-308), podendo sim ter destaque em uma ou outra ou em nenhuma delas. Coloca em seguida a conceituação de genialidade, contribuindo para desconstrução do mito de que para ter AH/SD precisa ser gênio.

Em seguida descreve a precocidade, contribuindo para diferenciação entre os conceitos de AH/SD e precocidade. Após, apresenta as três características que compõem os anéis de Renzulli (1978) para identificação das AH/SD e que devem ser observadas pelos docentes das disciplinas, porém não aborda cada item separadamente, sendo fato importante para o reconhecimento dos indicadores. De acordo Renzulli (1978) algumas características compõem cada um dos anéis e destacam comportamentos perceptíveis nas pessoas com AH/SD. A criatividade, sendo o terceiro anel de Renzulli, está principalmente relacionada ao novo, ao diferente, ao original. Ideias, curiosidades, ações, sensibilidade, sentimentos próprios como gostar de desafios e correr riscos são particularidades deste anel, que também está ligado à área de habilidade apresentada. Portanto, considera-se que o

conhecimento desta diversidade de características é imprescindível para o processo de identificação. Em seguida o vídeo afirma que a escola não é atrativa ao aluno com AH/SD porque não está preparada para esta condição, podendo gerar baixo rendimento, baixa autoestima, frustração. Nesta parte do vídeo há carência de articulação do baixo rendimento ao anel de Renzulli (1978) referente ao envolvimento com a tarefa, ou seja, a motivação que deve estar presente no estudante com AH/SD ao realizar tarefas de seu interesse e habilidade. Aponta em seguida que o estudante não precisa ser um “expert” em todas as áreas, mas apresenta rendimento superior e interesse em uma área específica, contribuindo para quebra de mitos. Em seguida apresenta áreas de interesse e habilidade para as AH/SD. A colocação de que o (a) estudante não é melhor, mas diferente dos demais quebra a imagem de que por apresentar AH/SD não precisa que o ensinem e de que por si só aprende tudo, sem necessidade de mediação do docente, corroborando com Stam e Shohat (1995, p. 76) e Hall (2016) na discussão sobre construções de identidades.

O segundo vídeo analisado tem como título “Altas habilidades e Superdotação - AH/SD – Estratégias para Identificação”, foi disponibilizado na web em março de 2018 e inicia apresentando termos pejorativos para nomeação de pessoas com AH/SD, fazendo em seguida a relação entre AH/SD e desempenho escolar excelente, fato este que reforça mitos de que é necessário notas altas para ter AH/SD.

Em seguida, apresenta o estereótipo do perfil de cientista que o senso comum construiu para AH/SD, já destacado em (STAM e SHOHAT, 1995, p. 76), para na sequência apresentar o conceito e as áreas das AH/SD que contribuem para desconstrução de estereótipos. Porém, é apresentado o perfil de um menino com AH/SD, não relacionando o gênero feminino às AH/SD, sendo assim excludente e reforçando a invisibilidade feminina. Bem como, reforçando uma identidade que na diferença exclui as mulheres, problema já apontado em (HALL, 2016). Na sequência retira o foco do vínculo entre inteligência e escola, fazendo a diferenciação entre área intelectual e acadêmica das AH/SD. Apresenta os aspectos de liderança, artes, psicomotricidade, destacando a facilidade de aprendizagem como característica marcante da condição, como já comentado pela SEESP (2008, p.9). Em seguida, aponta as intervenções que podem ser realizadas com os estudantes com AH/SD,

como a aceleração e o enriquecimento curricular em sala de aula e na sala de recursos nas áreas de interesse. Nesta perspectiva do modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (1978) a base consiste em ofertar ampla variedade de experiências de enriquecimento geral nos Tipos I e II. O tipo I se constitui de atividades exploratórias em várias áreas do conhecimento não contempladas no currículo regular. O tipo II está relacionado ao desenvolvimento de habilidades na instrumentalização dos estudantes para investigação de problemas reais com metodologias adequadas à área de interesse e conhecimento. Finalizando o Modelo Triádico o Tipo III visa à produção de novos conhecimentos pelos estudantes por meio de aprendizagem independente e engajada. Na sequência, o vídeo aborda a importância da participação e envolvimento da família. Percebe-se na prática pedagógica a relevância do trabalho colaborativo com as famílias dos estudantes. Fato que influi de modo positivo para melhor desempenho nas atividades de enriquecimento curricular.

Ao descrever os indicadores, apresenta notas escolares como fator a ser observado, reforçando novamente o mito das notas altas, já discutido por Antipoff e Campos (2010, p. 302-308). A autopercepção do estudante é fator importante, como apresentado no vídeo, bem como as informações da família. Porém, como estas ações não são rotineiras e comuns de forma geral no contexto escolar, o vídeo auxilia para que os (as) responsáveis pela identificação dos (das) estudantes estejam atentos (as) a estes aspectos. Em seguida, ao tratar do ponto de vista de docentes, contribui de forma positiva na ampliação do reconhecimento dos indicadores, em acordo com (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010, p. 302-308). Porém, no vídeo está colocado que os docentes das disciplinas são os responsáveis pela avaliação para AH/SD. Na prática pedagógica em escolas estaduais da rede pública, docentes das disciplinas são responsáveis por indicar estudantes para o processo avaliativo, pois a identificação das AH/SD está organizada no contexto escolar em articulação com o (a) docente da Educação Especial, o qual possui mais elementos para constituição do processo avaliativo.

### ***Considerações finais***

Conforme a análise realizada, os dois vídeos apresentam aspectos positivos e negativos para ressignificação do conceito de AH/SD, perpassando pela quebra de mitos e estereótipos. Porém, considera-se a relevância da abordagem por meio de

vídeos na formação de docentes, pois as imagens colaboram de forma significativa na construção de significados e conceitos.

Sendo assim, os vídeos podem contribuir na ressignificação de conceitos e reconstrução de representação social, com quebra de estereótipos e ampliação do sistema de significação cultural. Pois, de acordo com Hall (2016), a representação deve ser analisada adequadamente em relação às verdadeiras formas concretas assumidas pelo significado, na leitura e interpretação dos sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons. Lugares estes onde circulam o significado simbólico.

**Palavras-chave:** Identificação de Altas Habilidades/Superdotação; Representação de Altas Habilidades/Superdotação; Inclusão educacional.

### **Referências Bibliográficas**

Alencar, E.M.L.S. de, & Fleith, D. de S. (2007). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a Pais e Professores*. Artmed.

Antipoff, C. A., & Campos, R.H. de F. (2010). *Superdotação e seus mitos*. *Psicol. Esc. Educ.*, vol.14, n.2. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições.

Ministério da Educação (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Ministério da Educação (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Brasília.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192).

Freitas, S.N., & Rech, A.J.D. (2005). *O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades*. *Revista Educação Especial*, n. 25, pp. 1-7.  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904/2941>

- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (2016). *Capítulo I- O papel da representação e Capítulo II- O espetáculo do outro*. In: Hall, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri.
- Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SERE/SEED. (2019). *Dados do número de estudantes com altas Habilidades/Superdotação matriculados no atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais*. Curitiba.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented*. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- \_\_\_\_\_ (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press.
- Stam, R., & Shohat, E. (1995). *Estereótipo, realismo e representação racial: as mediações culturais que funcionam como forma de controle social sobre grupos étnicos não brancos*. *Revista Imagens*, n. 5, pp. 70-84.

# AccesArte: Training, evaluation and collaboration in the creation of visual art audio descriptions for the Web

Silvia Soler Gallego - Colorado State University, Fort Collins, USA

María Olalla Luque Colmenero - Universidad de Granada, Granada, Spain

## *Non-for-profits, internships and AD for art museums*

Accessibility is an increasingly important goal for museums and especially for art museums. In the academic context, some researchers of audio description (AD) have incorporated this intersemiotic modality into the higher education (HE) curriculum and have applied their research to the development of accessibility projects for museums through freelance work, funded research projects, and non-profit organizations. As a result, it is fair to say that today, AD for art museums is a growing professional practice. Against this background, an internship in AD for art museums was first offered in 2016 by Kaleidoscope, a non-profit association created by the authors to improve accessibility to culture. To this end, we offer training and consulting services, accessibility solutions for museums, heritage sites, and films for people with visual functional diversity (VFD). One of these solutions is the design and implementation of guided tours to art museums and exhibitions with AD and tactile images, followed by an art creation workshop.

Between 2012 and 2015, the EU-funded “European Work Placement Scheme” project created a platform to foster work-placement opportunities in the field of language mediation for university graduates. An important component of this scheme is a proposal for an emergent translator competence model (Kiraly & Hofmann, 2015). This model, which draws on Kelly’s (2007) proposal, describes translator competence as a swirling vortex containing sub-vortices that correspond to six translator sub-competences: intercultural, communicative, instrumental, thematic, interpersonal and organizational. At the top of the vortex is the meta-competence, which is defined as the merging of the different sub-competences into a unified translator competence and, according to these authors, it is best developed during a

work placement completed during the last stage of a postgraduate programme. The swirling vortex represents the “perpetual dynamic change and growth over time” (Kiraly & Hofmann, 2015, p. 81). Whereas the psychophysiological sub-competence in Kelly’s proposal is omitted in Kiraly and Hofmann’s model, we find it necessary to include it, as self-confidence, attention and memory are especially important in museum AD. In this model, the work placement is a “fractal” system made up of self-similar authentic projects (Kiraly & Hofmann, 2015). Owing to time constraints, in our internship each student typically completes only one project.

Interns complete a collaborative, authentic translation project, defined by Kiraly (2012) as “a holistic piece of work undertaken by a team of students in the service of a real-world client or user” (p. 84) and “a scaffolded opportunity for multi-faceted (and co-emergent) experiential learning” (p. 91).

### ***The AccesArte project: Online audio descriptions of visual art***

Since 2016, Kaleidoscope has offered an internship in art museum AD intended for Translation graduates, which has been completed by eleven students so far. In previous years, interns had to complete a project consisting of an audio descriptive guided tour of an art museum or exhibition for people with VFD, followed by an art creation workshop. However, this was not possible in 2020 due to the museums’ closure, and so the three interns of the programme participated in an online AD project titled *AccesArte*.

The *AccesArte* project was born directly from the COVID-19 situation. Most of the activities and projects the students are normally involved in during their internship period are designed to be carried out in different museums, and this was our approach in the first 5 years of internships. As the museums were closed and the confinement measures prevented us from working in person as well, we decided that the main work was going to be online. *AccesArte* aimed to collaborate by bringing art closer and making it more accessible to all people. The project consists of a set of 15 audio descriptions of artwork belonging to different artists and trends, and organised in groups of 3, resulting in 5 proposals. The methodology to create these educative resources consists of following different conceptual lines that may be interconnected (trends, themes, styles, etc.). These audio descriptions are specifically aimed at people

with VFD, but it does not exclude an audience with a different profile from accessing them.

As in any translation process, AD comprises five fundamental phases to achieve the communicative goal, which are established in the Spanish AD guidelines (AENOR, 2005): analysis of the source text, documentation, creation of the written AD, review of the script, and recording. The three audio descriptions within each of the proposals are linked by five different topics: (1) how women are represented in different artistic movements, (2) the evolution and relationship between figuration and abstraction, (3) how women from different decades and cultures have contributed to art as a creative process, (4) how different artists use art to reflect themselves through self-portraits, and (5) how different concepts of AD might elicit different experiences of the same work.

Through online weekly meetings and collaborative work, a structure was established so that all works were consistent in terms of the content displayed. This collaborative work is key to the training of the students. This way, their involvement in real-world tasks in a non-teacher-centred environment empowers them to construct their professional self-esteem or self-concept (Kiraly, 2000) as a starting point to carry out the complete task. Once the AD draft was finished, three revisions of the scripts were made, the most innovative and specific part of this project.

### ***Reviewing AccesArte: from formative to summative evaluation***

Museum accessibility requires interdisciplinary collaboration, and it is imperative that people with VFD be an active part of this endeavor. The development of accessibility plans for museums should be organized as action research projects where a diverse group of researchers, practitioners, and users collaborate.

Among AD researchers, Di Giovanni (2018) advocates for and implements a more (as compared to existing practices) emancipatory approach to the creation of opera AD. She and other researchers and opera audio describers set up a participatory laboratory to write, revise, and record the AD for the Carmen, la stella del circo di Siviglia opera performances with blind and non-blind children and teenagers. In the first of two sessions, a draft AD script prepared by these researchers was used as a basis for discussion with the participants. In the second session, the team recorded



the audio descriptions. This formative evaluation, in which the AD scripts and/or recordings are reviewed by consultants with VFD prior to making them available at the museum, is present in many of the museums studied, including the projects carried out by Kaleidoscope.

The first evaluation in the *AccesArte* project was a collective peer-revision carried out among the students through Google Docs. In this stage, students had to apply the theoretical knowledge about the elaboration of AD scripts that had been discussed in the first part of the internship, and the review was carried out in a triangular way. The second review was carried out by the expert tutors in museum AD, who commented and suggested some changes to improve each AD. All these changes and suggestions were commented and decided on in meetings at Google Meet.

After this formative evaluation, we agreed on using the following text structure for the audio descriptions:

- (1) introduction: basic information of the work, including the title, author, dimensions, and location of the piece;
- (2) style and technique: brief explanation of the author's style and technique, the materials used, and a general description of the work;
- (3) description: detailed description of the different visual components that make up the work;
- (4) contextualization and interpretation: brief explanation of the historical context and interpretations of the work.

This structure is based on existing guidelines and previous studies of this genre. To date, several guidelines have dealt with the design of a museum ADG for people with VFD (ADC, 2009; AENOR, 2005; Consuegra Cano, 2009; RNIB and VocalEyes, 2003; Snyder, 2010). These recommend including the content of labels and text panels of the exhibition, descriptions of the exhibits, and contextual information for each exhibit. In addition to this, results from a corpus-based study of the art museum ADG genre (Soler Gallego, 2016) showed that in the analysed guides, the following types of information were offered for each artwork and in this order: identification of the work by its title, author and other essential information (date, technique, material),

description of the work, i.e. a translation of its visual components into a verbal discourse, contextualization of the artwork with biographical data and information related to the creative process, and interpretation of the work, consisting of an explanation of the artwork's meaning and the author's intention. The interpretative information had a considerably lower frequency, while the order of the contextual information varied across guides, occurring before, after or intertwined with the description of the work. For this project, we decided to offer the contextualization and interpretation at the end in order to facilitate a first experience based on the visual components of the work before the contextual and interpretive information is provided to foster a second type of experience of the art piece.

An essential aspect of the methodology followed by Kaleidoscope is the participation of people with VFD in the process. The active role of beneficiaries in research on disability is at the center of the Emancipatory Disability Research (Hollins, 2010), a theory-methodology highlights the value of their expert opinion, derived from their personal experience. In the previous projects, we have always carried out revisions with consultants and the curators.

Thus, after the completion of the AD and the corresponding correction derived from these first two revisions, a recorded draft of the project was sent to a group of collaborators with VFD along with a questionnaire for the third revision. We could contact the participants and collect data on their reception of the AD, their criteria and needs through different means, including the Facebook group *Ciegos de todo el mundo*, Twitter, the association ASEPAU, and direct contacts inside the ONCE (Spanish National Organisation of Blind People). After receiving more than 15 individual revisions, it was possible to improve the AD, adapted to their needs and preferences. The elements evaluated in the questionnaire included aspects related to the location of the elements in the work, the amount of information offered, the language used, the description of colour, and the general quality of the speech. In addition, the final part of the questionnaire dedicated a section to their personal suggestions and comments about the AD. Thanks to this complex reviewing process, three objectives were achieved: to incorporate people with VFD consultants in the process, to improve the quality of the AD, as it served as a quality control instrument, and to strengthen the professional training for the students.

This part was followed by the recording of the final motion videos. These videos, inspired by the online dissemination and educational activities of artworks by museums such as the Museo del Prado and videos from YouTube history and art channels<sup>19</sup>, show the static image in motion through the parts and elements that make up the image, mimicking the movements of the eye and the information flow of the recorded AD. The Davinci Resolve 16 software allows for mobility effects within the image, such as zooming, scanning or blurring. We also used complementary audio files from different sources, such as the sound bank of the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF), to set the work in motion through sounds and songs and give the experience a more multisensorial character. The result, that is, videos including the recorded AD and the artwork in movement, is an interesting tool for people with visual impairment or no vision problems. Nevertheless, we are aware that it may not be suitable for all audiences because it prevents the eyes from travelling to other parts of the image than those being audio described.

These videos, subtitled in Spanish, were uploaded to a playlist on the Kaleidoscope association's YouTube channel under the name *AccesArte, Audiodescriptions*<sup>20</sup>. In *AccessArte*, we have been able to focus on people with VFD with not only one formative revision, but a summative revision that is on-going, open, and online. Therefore, the third revision is being carried out by users with VFD. It is essential and very enlightening in order to adapt the work to the needs of the public in the future. This summative revision, which can be carried out due to the characteristics of the project, namely online, free to access, on YouTube, with the possibility of commenting and interacting, is related to the dissemination of accessible content, a very important goal within the project. The purpose of this dissemination is to make the project known through the Facebook social network, email and online seminars, where collaboration and discussion by people with VFD is encouraged.

---

<sup>19</sup> HistoriaEn10' (YouTube) (September 3, 2017). *Una explicación de Las Meninas de Velázquez | Análisis Completo*. <https://www.youtube.com/watch?v=ydlC7D2oo7o&t=29s>

<sup>20</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=d-h4BrPuYLs&list=PLBuwg0E5Gb-iZ8qFM4BUqV2-q6dGCJEk7>

## ***Beyond consultancy, towards emancipation***

In the museums studied in our descriptive research of museum AD (Luque and Soler, 2019), the authors of the audio descriptions for the audio descriptive guide (ADG), a mobile museum guide with recorded audiod escriptions, are mostly external professionals, while those in charge of designing and leading the audio descriptive guided tours (ADGT) are in most cases educators working for the museum. In both cases, most external audio describers and museum educators are people without a VFD. However, in a very few cases people with VFD actively participate in the creation of these resources. The Tate Britain in London, the Musée d'Art Contemporain du Val-de-Marne (MAC VAL) in Paris, and Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia (MNCARS) in Madrid are the only museums in our corpus where the ADGT is led or co-led by a person with VFD. Lisa Squirrel guides audio descriptive guided tours at the Tate Britain in London BBC; Tate, "Tate Shots", and she is blind. Claire Bartoli does the same at the MAC VAL. At the MNCARS, a sighted educator trained in accessibility for visitors with VFD by the ONCE audio describes the artworks, and a blind writer guides the tactile exploration of the works. As far as recorded AD is concerned, Claire Bartoli has contributed to the ADG of the Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, and the audio describer for temporary exhibitions at the Grand Palais, Musée de l'Orangerie and Musée d'Orsay, Jean Christian Poutiers, is blind as well (Soler Gallego, submitted).

Museum accessibility requires interdisciplinary collaboration, and it is imperative that people with VFD be an active part of this endeavor. The development of accessibility plans for museums should be organized as action research projects where a diverse group of researchers, practitioners, and users collaborate. Positive as it is for the design and implementation of an emancipatory model of museum accessibility research and development, the type of consultancy-based participation of people with VFD in our accessibility projects only reaches the second of the four levels of access of people with disabilities to "opportunities to shape institutional policy and practice" as defined by Hollins (2010, p. 235). On the second level, relationships created between the museum and people with disabilities are short term and dissolve after tackling the issue at hand (Hollins, 2010).

The fourth and highest level of emancipation has been achieved in museums like The Metropolitan Museum of Art and the Cité des Sciences et de l'Industrie, where the accessibility coordinators are blind. When it comes to the design, creation and implementation of accessibility resources, such as audio descriptions and tactile materials, people with VFD should not be relegated to the role of consultants but can also lead and collaborate in the design and implementation of these resources as experts.

**Palavras-chave:** visual art; audio description; internship; evaluation.

### ***Referências bibliográficas***

- ADC (2009). *Standards for audio description and code of professional conduct for describers*. ADC (Audio Description Coalition).
- AENOR (2005). *Norma UNE: 153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. AENOR (Asociación Española de Normalización).
- Consuegra Cano, B. (2009). El acceso al patrimonio histórico de las personas ciegas y deficientes visuales. ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles).
- Di Giovanni, E. (2018). Participatory accessibility: Creating audio description with blind and non-blind children. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 155–169.
- Hollins, H. (2010). Reciprocity, accountability, empowerment: Emancipatory principles and practices in the museum. In R. Sandell, J. Dodd, & R. Garland-Thomson (Eds.), *Re-presenting disability: Activism and agency in the museum* (pp. 228-243). Routledge.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of Higher Education reform: In search of alignment in curricular design. In D. Kenny & R. Kyongjoo (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on Translation Studies* (pp. 128-142). Cambridge Scholars.
- Kiraly, D. (2000). A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice. St. Jerome.

- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta*, 57(1), 82–95.
- Kiraly, D., & Hofmann, S. (2015). Towards a postpositivist curriculum development model for translator education. In D. Kiraly (Ed.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 67–87). V&R.
- Luque Colmenero, M. O., & Soler Gallego, S. (2019). Training audio describers for art museums. *Linguistica Antverpiensia*, 18, 166–181.
- RNIB and VocalEyes (2003). The alking images guide. Museums, galleries and heritage site: Improving access for blind and partially sighted people. RNIB (Royal National Institute for the Blind).
- Snyder, J. (2010). *Guidelines for audio description standards*. ACB (American Council for the Blind).
- Soler Gallego, Silvia (2016). A corpus-based genre analysis of art museum audio descriptive guides. In F. Alonso Almeida, L. Cruz García, & V. González Ruiz (Eds.), *Corpus-based studies on language varieties* (pp. 145-166). Peter Lang.
- Soler Gallego, Silvia (submitted). (Re)Imagining the museum: Social and communicative features of verbal description in art museums. *Disability Studies Quarterly*.

# **Estimulação multissensorial para potencializar a memória de pessoas na idade avançada com traços de declínio cognitivo**

**Raquel da Silva Lima de Oliveira** – ESECS, Politécnico de Leiria;

**Luís Filipe Tomás Barbeiro** – CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria;

**Maria João Sousa Pinto dos Santos** – CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria.

O envelhecimento é algo que vem crescendo rapidamente em todo o mundo, o que tem impactado na funcionalidade do ser humano e interfere na qualidade de vida, autogestão do comportamento, relações interpessoais e expectativa de vida. Todos desejamos um envelhecimento que nos proporcione preservação da capacidade funcional, autonomia e independência para as tarefas mais simples, como se alimentar ou caminhar.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002), em 1950, havia aproximadamente 200 milhões de pessoas em torno dos 60 anos em todo o mundo. Para 2020, a previsão apontava para a existência de 550 milhões de pessoas e a expectativa para 2025 é que alcance 1,2 bilhões de pessoas com mais 60 anos. De acordo com esta tendência, o INE (2004) prevê que em 2060 em Portugal, a população idosa represente 32% da população do país. Quanto maior a expectativa de vida a partir dos 65 anos, maior será a transformação no padrão de mortalidade com o alto índice de doenças degenerativas em ascensão, com destaque para as demências e para a doença de Alzheimer. Com isto aumenta a preocupação e a necessidade de políticas públicas, com implicações financeiras para assegurar qualidade de vida a esta população idosa, assim como a promoção de um envelhecimento saudável. O rastreio precoce das capacidades cognitivas pode garantir um planeamento antepado, e assim desenvolvermos um programa de treinamento e prática para que o idoso tenha a oportunidade de receber uma resposta mais eficaz, em relação à capacidade de gerir a própria vida.

O processo do envelhecer apresenta um componente biológico intrínseco, progressivo e universal, que pode variar de um indivíduo para o outro, e está sujeito

ao surgimento de doenças (Freitas et al., 2017). Quanto à função cognitiva, a idade constitui um fator determinante para o déficit cognitivo e demência (Cerejeira et al., 2016), o que já representa 60% de todos os casos de demência (INE, 2004). Por conseguinte, atualmente, há necessidade cada vez maior de um diagnóstico precoce do declínio cognitivo.

Nas últimas décadas, o estudo do desenvolvimento humano, muito em particular os estudos em neurociência e as descobertas sobre a plasticidade cerebral, permitiu perceber que este desenvolvimento é um processo que acompanha o ciclo de vida da pessoa. Assim, em todas as fases da vida, é possível estimular funções, como a linguagem, atenção, a memória, colocando em prática um programa de treino dessas capacidades. Esta perspectiva inclui a adultez avançada e orienta-nos para o papel que podem ter terapias não-farmacológicas, em vez de se procurar apenas tratamentos por meio de medicação (Burns et al, 2000). Recuperando as palavras de Baltes (1987), podemos afirmar que enquanto existe vida, existe plasticidade e existe a potencialidade decorrente da experiência (treino), sendo possível desenvolver capacidades e contrariar, em alguma medida, processos de deterioração.

Torna-se, por conseguinte, relevante conceber e pesquisar a implementação de programas que possam trazer contribuições para a preservação e recuperação de capacidades. Estes benefícios corroboram os vários autores nomeadamente com Santos e Paúl (2006) e Martins (2011) Nos últimos anos, os estímulos multissensoriais têm se tornado um recurso cada vez mais útil em geriatria devido aos múltiplos benefícios que trazem aos idosos (Zimerman, 2000). Essa relevância é reforçada pelo facto de, como deixámos expresso, um número cada vez maior de pessoas atingir níveis etários mais avançados, sofrendo, no entanto, frequentemente de problemas, não apenas físicos, mas também do foro cognitivo (Schlindwein-zanini, 2010).

Com a nossa pesquisa, queremos trazer uma proposta de intervenção, baseada nas potencialidades da estimulação multissensorial (Alcantara et al, 2019), junto de um grupo de pessoas na fase da adultez avançada, com alguns traços de demência resultante de doença e em declínio cognitivo, especificamente ao nível da memória (Apóstolo et al, 2011). A focalização na memória justifica-se pelo facto de, geralmente, quando um indivíduo procura ajuda com queixas de alterações



cognitivas, relata falhas na memória, que se refletem na dificuldade em comunicar, em encontrar as palavras certas, desorientação, etc. Wagner, Brandão & Parente (2006) explicam que normalmente começamos então a pesquisar as possíveis causas para o quadro de incapacidade cognitiva, pensando-se, desde logo, num diagnóstico precoce de demência, principalmente da doença de Alzheimer. Noutros casos, a demência surge na sequência da ocorrência de Acidentes Vasculares Cerebrais (AVC) (Azeredo & Matos, 2003).

No quadro da finalidade alargada de contribuir para a construção de programas de preservação e recuperação de capacidades da população sénior, como mencionado por Zimerman (2000), o nosso objetivo consistiu em analisar os resultados do programa de estimulação multissensorial posto em prática, designadamente em relação a uma maior consciência e perceção dos sentidos, à promoção de comportamentos que melhorem as funções cognitivas que estão em deterioração, à eliminação de barreiras à comunicação e à restauração ou manutenção da capacidade mental.

Participaram no estudo cinco seniores: dois do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 78 e 94 anos, todos letrados, que se encontravam institucionalizados na instituição onde decorreu a pesquisa. Dois destes participantes apresentavam deteriorização cognitiva após Acidente Vascular Cerebral e os demais possuem diagnóstico da Doença de Alzheimer em fase ligeira.

Realizámos uma avaliação antes do início e após o término das sessões de intervenção, baseada nos testes Mini Mental State Examination (MMSE) (Freitas et al., 2015) e Índice de Barthel (Mahoney & Barthel, 1965), para além de termos tido acesso a informações relativas ao seu estado de saúde e também a possibilidade de realizar observação participante, técnica referida por Lessard-Hébert et al. (2010).

O programa de estimulação multissensorial foi realizado em uma instituição do setor privado em Juncal no Concelho de Porto de Mós, Leiria Esta proposta consistiu na dinamização de dez sessões em grupo, duas vezes por semana, com duração de uma hora, tendo a duração global da intervenção decorrido num período um pouco superior a um mês. Em cada sessão, a estimulação incluía atividades dirigidas a cada um dos sentidos (auditivo, visual, gustativo, táctil e olfativo). A estrutura global das

sessões era a seguinte: início das sessões com as boas-vindas e tomada de palavra por cada participante para dizer o nome, a idade, o dia, o local e a hora; a seguir era cantada a canção que foi que foi escolhida pelo grupo: “Caminho de Viseu”, a cada sessão, dinamizávamos este momento com instrumentos, gestos ou movimentos diferentes; de seguida, iniciávamos as atividades de estimulação sensorial, contemplando os diversos sentidos. Procurámos desenvolver as atividades de acordo com as características, vivências e condições de saúde do grupo, visto que todos os participantes recorriam a ajudas técnicas (cadeiras de rodas, andarilho ou bengala). Martins (2015) empenhou-se em estudar o impacto da realização de atividades de estimulação multissensorial e reconhece que elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e proporciona o bem-estar para o idoso. Vale ressaltar que alguns deles são diabéticos e, por isso, ao escolher os materiais para a estimulação gustativa precisávamos de considerar este importante fator. Estas informações foram recolhidas na leitura do dossiê de saúde de cada participante. Também em relação aos outros estímulos considerámos materiais e instrumentos que fazem parte da rotina diária dos participantes, como, por exemplo, produtos de higiene pessoal, sinais sonoros, utensílios de papelaria, cozinha, entre outros. Recorremos a fichas para que eles marcassem as respostas aos estímulos que vivenciaram, as questões elaboradas foram de múltipla escolha e, no final, era feita uma pergunta sobre se o estímulo foi interessante ou não.

Quanto à recolha de dados relativos às sessões, procedemos ao registo áudio do seu decurso. Elaborámos um diário de bordo, onde descrevemos como foi desenvolvida cada sessão e incluímos a transcrição dos diálogos e interações ocorridos, acompanhados por observações, comentários ou reflexões da nossa parte.

A análise revestiu-se de carácter quantitativo e qualitativo. Os indicadores tomados para a análise quantitativa (Bell, 2004, p.19) são constituídos pelos resultados do teste Mini Mental State Examination (MMSE) (Freitas et al., 2015), para o pré-teste e pós-teste. Para além dos resultados globais, considerámos de modo específico os cinco parâmetros que são avaliados no MMSE: Orientação Temporal e Espacial, Memória Imediata, Atenção e Cálculo, Evocação e Linguagem.

O facto de termos procedido ao registo das sessões permitiu-nos, em relação a cada sessão, para os parâmetros referidos, avaliar as respostas que iam sendo dadas pelos

participantes. Deste modo, para além dos resultados imediatamente anteriores e posteriores ao programa de intervenção, temos também dados relativos ao seu decurso, o que nos permite acompanhar o processo.

A análise qualitativa (Sousa & Baptista, 2006) incidiu sobre os dados inscritos no diário de bordo, designadamente sobre as respostas que iam sendo dadas, no decurso da interação, em relação aos diversos estímulos e associados aos parâmetros referidos, tomados também como categorias de análise (Bardin, 2016) e sobre manifestações de atitudes por parte dos participantes em relação às atividades propostas e desenvolvidas.

Os resultados da análise dos dados quantitativos evidenciam que durante o processo das sessões de intervenção ocorreu um crescimento em todo o grupo da pontuação obtida. O que foi mencionado por Zimerman (2000), que as atividades de estimulação nas instituições contribuem para a manutenção e ou recuperação das capacidades cognitivas no idoso. Ao compararmos os resultados da primeira aplicação do teste (que foi realizada antes do programa de estimulação multissensorial) e os resultados alcançados após as sessões de intervenção, observamos que em todos os parâmetros que estão contemplados nesta avaliação houve uma evolução positiva de todos os participantes, com destaque para a Orientação Temporal e Espacial e para a Atenção e Cálculo, parâmetros em que houve uma evolução incremental de 90%. Embora não tendo atingido esse valor, nos outros parâmetros, o incremento foi também relevante: 60% na Memória Imediata, 40% na Evocação e 60% no parâmetro relativo à Linguagem.

Os resultados da análise dos dados recolhidos durante as sessões mostram oscilações individuais e entre os participantes quanto ao desempenho alcançado nas diferentes atividades e, de um ponto de vista qualitativo, quanto à qualidade e completude das respostas e quanto às atitudes de empenhamento e entusiasmo acrescido que ia sendo manifestado em relação a atividades específicas, por parte de algum dos participantes em particular. Estes resultados respresentam a posição defendida por Santos e Paúl (2006) no que se refere à individualização dos contributos de programas de estimulação na melhoria do estado funcional do idoso.

Após a análise quantitativa e individual dos resultados face ao objetivo estabelecido, como conclusão do nosso estudo, podemos afirmar que o desenvolvimento de um programa de estimulação multissensorial contribui para potencializar a memória em pessoas na idade avançada, com traços de declínio cognitivo. Identificamos como principais benefícios das sessões de intervenção realizadas, as melhorias e evoluções nas competências cognitivas dos participantes, o aumento da rapidez e autonomia na execução das atividades, o progresso na retenção de palavras e a memória, a interação e o bem-estar social. Estes contributos são reconhecidos por Santos e Paúl (2006) e Martins (2011) quando partilham da mesma opinião de que as atividades com recursos sensoriais promovem a melhoria da organização perceptiva para manter e ou desenvolver as capacidades ativas no idoso. A contribuição do nosso estudo, deve, no entanto, ter em conta as limitações que apresenta, designadamente o facto de ter envolvido um número reduzido de participantes, de a duração do programa de intervenção ter sido curta, com testagens dos indicadores relativamente próximos do decurso da intervenção, não possuindo nós elementos quanto à manutenção no tempo do incremento revelado pelos resultados. Apesar destas limitações, sublinhamos como pertinentes não só os resultados globais alcançados, mas também alguns aspetos específicos da intervenção desenvolvida, designadamente o facto de se ter integrado nas atividades habituais que podem ser desenvolvidas no contexto da instituição em que os participantes se encontram (residência senior, mas que pode alargar-se ao contexto de outras instituições como centros de dia), o facto de ter sido concretizado em pequeno grupo, promovendo a interação e a comunicação e o facto de se ter baseado em elementos e atividades simples, ligadas à vida quotidiana dos participantes e podendo estabelecer ligações à história de vida e interesses de cada participante. Considerando o objetivo da nossa pesquisa, estes são aspetos que destacamos como relevantes para a conceção e implementação de programas de preservação e recuperação de capacidades baseados na estimulação multissensorial junto de pessoas em idade avançada, numa perspetiva complementar à procura da melhoria da qualidade de vida por meios farmacológicos.

**Palavras-chave:** Declínio cognitivo; memória; estimulação multissensorial; idade avançada; treinamento cognitivo.

## **Referências bibliográficas**

- Alcantara, M., Mattos, E, & Novelli, M., (2019). Oficina de Memória Sensorial: um relato de experiência. *Cader-nos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(1), 208-216.
- Apóstolo, J, Cardoso, D. Marta, L & Amara, T. (2011), Efeito de estimulação cognitiva em idosos. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 193-201.
- Azeredo Z & Matos E. (2003) Grau de dependência em doentes que sofreram AVC. *Revista da Faculdade de Medicina de Lisboa*, 8(4), 199-204.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32 (5), 611-626.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação (3ª edição)* Lisboa: Gradiva.
- Burns, I., Cox H. & Plant, H. (2000). Leisure or therapeutics? Snoezelen and the care of older persons with dementia. *International Journal of Nursing Practice* N° 6, pp. 118-126.
- Cerejeira, J, Simões, M. R., & Firmino H. (2016). *Saúde Mental das Pessoas Mais Velhas*. Lisboa: Lidel.
- Freitas, E. V., Mohallem K.L., Gamarski R., & Pereira S. R. M. (2017). *Manual Prático de Geriatria*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Freitas, S., Simões, M. R., Alves, L., & Santana, I. (2015).
- Freitas S, Simões MR, Alves L, Santana I (2015) *Mini Mental Examination* (2015).
- In: Mário, R., Simões, Isabel Santana & Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demência (GEECD), editores. *Escala e testes na demência*, 3ª ed. Lisboa: Novartis; pp.18-23.
- INE/Instituto Nacional de Estatística (2002).

- INE/Instituto Nacional de Estatística (2004).
- Lessard-Héber, M., G & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mahoney, F. I. & Barthel, D. W. (1965). Functional evaluation: The Barthel Index. *Maryland State Medical Journal*, 14, 56-61.
- Martins, M. A. (2011) *Snoezelen com Idosos, estimulação sensorial para melhor qualidade de vida*. Consultado a 3 de setembro de 2019. Disponível em: <http://repositorip.ismt.pt/bitstream/123456789/682/DISSERTA%C3%87%C3%830.pdf>
- Martins, M. A. (2015) *Utilidade instantânea e recordada da abordagem snoezelen em Idosos institucionalizados e modelos cognitivos de eficácia em cuidadores*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra. Consultado em 9 de novembro de 2019. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29529/1/Abordagem%20Snoezelen%20em%20Idosos%20institucionalizados%20e%20modelos%20cognitivos%20de%20efic%C3%A1cia%20em%20cuidadores.pdf>
- Santos, P. & Paúl, C. (2006) *Desafios na saúde mental dos mais velhos: o outro lado da Terapia*. IN: Firmino, H. (Ed.) *Psicogeriatrica*. Coimbra: Psicologia Clínica.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2006) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Pactor: 4ª Edição.
- Schlindwein-zanini, R. (2010) *Demência no Idoso: aspetos neuropsicológicos*. Em: revista *Neurociências*. Recuperado a 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1802/262%20revisao.pdf>.
- Wagner, G., Brandão, L. & parente, M. (2006) *Disfunções cognitivas no declínio cognitivo leve*. In Parente, M. *Cognição e envelhecimento* (pp.225-238). Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, G. (2000) *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

# **Programa de mentoria no Politécnico de Viseu – perceções dos grupos envolvidos no projeto piloto acerca das melhorias a desenvolver**

**Emília Coutinho** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu; investigadora da UICISA-E

**Susana Alves** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu

**Salomé Coutinho** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu

**Ana Margarida Jesus** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu

**Helena Vala** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu; investigadora do CITAB

**Cristina Amaro da Costa** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu; investigadora do CERNAS

**Paula Marques Santos** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego; investigadora do CEPSE

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, 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.

É com base nestes pressupostos, que surge o presente estudo que pretende: conhecer as melhorias sugeridas à implementação do programa de mentoria, de acordo com as perceções dos diferentes grupos focais, tutores, mentores e mentorados; identificar as semelhanças e diferenças entre as melhorias sugeridas ao programa de mentoria nos vários grupos focais; e construir uma proposta de melhorias complementares ao projeto piloto, o qual foi desenvolvido durante o ano letivo 2019-2020 em duas unidades orgânicas do Politécnico de Viseu.

Segundo Correia (2009), 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 em que, em apoio mútuo, se fomente 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 que encontrem, são incluídos na escola com intervenções e apoios de alta qualidade, que lhes permitam alcançar o sucesso escolar (Alquraini & Gut, 2012).

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 diversidade cultural dos estudantes que ingressam no ensino superior (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 desenvolvida/implementada por muitas instituições 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, Austrália, Canadá, Nova Zelândia, África do Sul e Reino Unido, entre outros. No contexto académico, o conceito de Mentoria descreve as relações entre o corpo docente-estudante, equipa-estudante ou estudante-relações com outros estudantes (Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017).



É 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, responsáveis pelos danos nas aprendizagens e na forma como os estudantes se inserem no novo ambiente, encontrando-se ainda diretamente associada a outras preocupações como o insucesso e abandono académicos (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, e o 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 será 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 a a Mentoria vá para 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 acadêmico e inclusão social, para os mentores realça-se o desenvolvimento de relações interpessoais, 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 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; uma melhor e maior monitorização/gestão dos respetivos programas.

O sucesso e sustentabilidade de um programa de mentoria exigem que estejam presentes “cinco premissas e três condições essenciais” tal como refere Rocha (2019, p. 36), a propósito dos trabalhos de Cuerrier. As cinco premissas incluem que o programa deva focar-se no mentor e no mentorado, que o processo de match deva estabelecer critérios para a seleção e participação, que deva contemplar uma equipa de coordenação e gestão do mesmo, uma formação pré-mentoria para esclarecimento dos papéis a desenvolver e um processo de avaliação dos resultados (com base na comparação com os objetivos pré-estabelecidos) e recolha de feedback quanto à satisfação e qualidade do programa. Quanto às três condições referidas são a garantia da troca de conhecimento entre as partes, a garantia dos recursos e condições necessárias para o desenvolvimento das atividades do programa e o 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 espaços

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, a par disto, 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 recolhem feedback, limitando-se a estabelecer o básico para poderem afirmar que implementaram o 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).

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 a 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 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 das entrevistas grupais, que recolhe informações por meio das interações grupais (Trad, 2009; Santos & Silva, 2012).

A análise dos dados foi realizada separadamente em 3 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. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu, em 11/11/2019 (Parecer N° 24/2019) e a análise e tratamento dos dados foi realizada com recurso ao programa informático Nvivo, versão 12.

De acordo com a análise dos dados desenvolvida, constatou-se que nos grupos focais a categoria “Criar linhas orientadoras ao PM” é a que é mais aludida pelos participantes. Esta categoria é constituída por 8 subcategorias, das quais a mais referenciada pelos mentorados e pelos mentores foi “Apresentação inicial entre mentor e mentorado”. Sendo os Programas de Mentoria no Ensino Superior um apoio permanente dado aos estudantes aquando da sua chegada a este novo contexto (Lamas & Couto, 2017), assume toda a importância a apresentação inicial entre mentor e mentorado. Straus, Johnson, Marquez & Feldman (2013), no seu estudo, constataram que as relações de Mentoria bem-sucedidas foram caracterizadas pela reciprocidade, respeito mútuo, expectativas claras, apresentação inicial do mentor com assertividade, ligação pessoal e valores compartilhados.

Verificou-se que os três grupos focais referenciaram a “Capacitação para o papel a desempenhar na mentoria”, quer por parte do mentor, tutor, como por parte de todos os envolvidos. Todavia, os tutores foram os únicos a relatar a necessidade de maior capacitação 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”. 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 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, bem como em ferramentas de gestão de ansiedade e *stress*”.

O grupo focal que mais se referiu à necessidade de se “Estimular a comunicação e entreajuda entre os participantes” foi o dos mentorados, seguindo-se o grupo focal 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 Programa, 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 um espaço 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-mentorado em função da condição. Quanto à proposta de estabelecimento do par mentor-mentorado por afinidade, destacam-se os mentorados e os mentores. Segundo Fernandes (2013), é aconselhável que o par mentor-mentorado seja estabelecido por condição e afinidade. Sugere ainda que os docentes do primeiro ano do ciclo de estudos estejam disponíveis para serem tutores, atendendo ao facto de serem estes os que mais contacto têm com os mentorados, podendo, por inerência, 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” (p. 47).

Constatou-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, Alvarado, Berdan & DeAngelo (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, Nalda & Bárcena (2017) 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, benefícios e limitações do Programa e 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 Programa, em diferentes níveis organizacionais, e sobre o desenvolvimento de habilidades de escuta e 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 as evidenciaram, secundados pelos mentorados. As subcategorias mais referenciadas pelos mentores, como propostas de melhoria da “Criação de linhas orientadoras ao Programa de Mentoria”, 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 3.ª fases”. Por sua vez, os mentorados salientaram a “Definição de número mínimo de encontros mentor-mentorado”, “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; 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 a subcategoria “Enfatizar que a participação no Programa deve ser voluntária”, seguindo-se “Dar incentivos aos mentores”. Os mentores também destacaram “Enfatizar 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, Mazerolle e Nottingham (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, sucesso na transição de funções e na obtenção de metas e objetivos.

Em síntese, 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, definição do seu papel, assente em propostas de técnicas básicas de aconselhamento. Foi também sugerido o estímulo da comunicação e da entreaajuda 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-mentorado em função da condição, bem como o estabelecimento do par mentor-mentorado por afinidade, sendo esta última também sido 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 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 área de formação ao nível da organização e dinâmica institucional, com os mentores a proporem formação em termos de organização e implementação do programa. Os tutores também propuseram formação ao nível das

técnicas de estudo. Quanto à promoção da adesão dos participantes ao PM, as subcategorias mais referenciadas, particularmente pelos mentorados, foram “Enfatizar que a participação no Programa deve ser voluntária” e “Dar incentivos aos mentores”.

Para concluir, salienta-se a importância a dar às sugestões dos grupos focais, de modo a serem tidas em linha de conta para a construção de propostas de melhorias complementares ao projeto piloto.

**Palavras-chave:** Inclusão; Mentoria; Ensino Superior; Avaliação do programa.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P - Apoio Especial "Verão com Ciência". Gostaríamos ainda de agradecer ao Politécnico de Viseu, UICISA-E - IPV, CI & DEI, CISED, CERNAS - IPV; PV+Inclusão, CLAIM Politécnico de Viseu, SPECULA - IPV; RESMI, Programa Mentores para Migrantes, CLAIM - ACM; Sigma Theta Tau Capítulo Phi Xi., pelo suporte.

### **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, pp. 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, nº1, 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, nº3, 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*, pp.8. 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.+London:+Sage,+1999.&ots=wdlZ-Ul\\_xo&sig=Y57RozyxdEfEmhAv7G9mnoqlZe0&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](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.+London:+Sage,+1999.&ots=wdlZ-Ul_xo&sig=Y57RozyxdEfEmhAv7G9mnoqlZe0&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, pp. 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, nº 3, pp.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, pp. 288-307. Acedido em, <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-013-9307-6>.
- Gaskell, G., (2008). Entrevistas Individuais e grupais. In, George Gaskell & Martin W. Bauer, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª 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°5, pp. 74-79. Acedido em, [http://www.na-businesspress.com/JHETP/Kahle-PiaseckiL\\_Web15\\_5\\_.pdf](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°5 de maio, pp.1-21. Acedido em, [https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n5/artigos/Estela-Lamas-e-Jose-Couto\\_Tutoria-e-Mentorado.pdf](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](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. pp. 2551-2566. Acedido em, [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8779/3/Um\\_focus\\_group\\_em\\_webconferencia.pdf](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, nº 1, pp. 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. °1, pp. 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-three.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\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=170292&pi_pub_r1_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, pp.777-796. ISSN 1809-4481. Acedido em, <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

# A importância da acessibilidade nos espaços de restauração

**Luís Vicente** - CRID<sup>®</sup>/ESECS/Politécnico de Leiria

**Célia Sousa** - CRID/ESECS/CICS.NOVA.IPLeiria/Politécnico de Leiria

**Antónia Barreto** - ESECS/Politécnico de Leiria

**Palavras-chave:** Acessibilidade atitudinal; Acessibilidade arquitetónica; Acessibilidade comunicacional; Inclusão; Restaurante acessível

A acessibilidade é essencial para todas as pessoas. Quanto mais acessível for o equipamento, o produto, o espaço ou o serviço, a probabilidade de ser utilizado por todos é efetivamente muito maior. As acessibilidades não são apenas dirigidas a pessoas com deficiência seja ela motora, visual, auditiva ou cognitiva, mas é também orientada para crianças, pais com bebés, mulheres grávidas ou ainda para os idosos que, com o passar dos anos, vão perdendo alguma acuidade nos vários sentidos ou perdem capacidades de locomoção.

Os países que pertencem à União Europeia (UE) possuem legislação própria sobre acessibilidade, com imposições bem esclarecidas, quer no acesso aos espaços físicos e arquitetónicos, na comunicação e na informação, no acesso ao emprego, nos transportes e na educação. Em 2015 foi elaborada uma Proposta de Diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à aproximação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros da EU, no que respeita aos requisitos de acessibilidade dos produtos e serviços mencionando que:

A acessibilidade passa pela prevenção ou a eliminação de obstáculos à utilização dos produtos e serviços mais comuns. Permite às pessoas com limitações funcionais, inclusive as pessoas com deficiência, perceber, utilizar e compreender estes produtos e serviços, em igualdade de condições com as demais pessoas. (Comissão Europeia, 2015, p. 2)

De acordo com os Censos de 2011<sup>21</sup>, aproximadamente 1 milhão e 800 mil pessoas (18% da população nacional) declarou ter muitas dificuldades ou não conseguir realizar pelo menos uma de seis atividades diárias: andar ou subir degraus (25%), ver (23%), memorizar ou concentrar-se (17%), ouvir (13%), tomar banho/vestir-se sozinho (12%) ou compreender os outros ou fazer-se compreender (10%).

O Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio “...introduziu normas técnicas, visando a eliminação de barreiras urbanísticas e arquitectónicas nos edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública” (Diário da República n.º 118/1997), no entanto passados nove anos da entrada em vigor deste decreto, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto “...visando a construção de um sistema global, coerente e ordenado em matéria de acessibilidades, susceptível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada condições iguais às das restantes pessoas” (Diário da República, n.º 152 série I. 2006). Este último Decreto-Lei estabelece um conjunto de princípios técnicos que se encaixam no presente estudo e são aplicáveis nas acessibilidades físicas e sensoriais para um estabelecimento de restauração, cuja superfície de acesso ao público ultrapasse os 150 m<sup>2</sup>. Regulamenta espaços físicos de mobilidade, tais como, escadas, rampas, corredores, elevadores, a existência de pelo menos um balcão de atendimento com altura adaptada a pessoas que se deslocam em cadeira de rodas, a reserva de lugares de estacionamento para pessoas com mobilidade reduzida, ou ainda a existência de, pelo menos, uma instalação sanitária com condições para pessoas com mobilidade reduzida. O Decreto-Lei 95/2019 de 18 de julho é a última versão do Decreto-Lei n.º 163/2006, sendo que contém as atualizações constantes dos Decretos-Lei 136/2014 de 9 de setembro e 125/2017 de 4 de outubro.

A respeito disto, Gouveia (2010, p. 9), ao referir que “a Acessibilidade pode ser definida como a capacidade do meio (espaços, edifícios ou serviços) de proporcionar a todos uma igual oportunidade de uso, de uma forma directa, imediata, permanente e

---

<sup>21</sup>

[https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros\\_populacao](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao)

o mais autónoma possível”, comprova que deve existir uma igualdade de oportunidades para todos, no acesso e utilização dos espaços, bens e serviços, essencial para a realização de uma vida independente e para uma participação ativa na comunidade.

No presente estudo está presente a terminologia “desenho universal”, que foi criada pelo arquiteto Ronald L. Mace para descrever o modo de conceber produtos e espaços que sejam estéticos, mas sobretudo utilizáveis por todos, independentemente das suas capacidades ou da sua idade. “Universal design is the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design.” - Ron Mace<sup>22</sup>

Quando se projeta uma determinada acessibilidade em desenho universal, obedece-se a vários princípios (Cohen, Duarte & Brasileiro, 2012; Mineiro, 2017):

1. Uso equitativo: o design é útil e pode ser utilizado por pessoas com diferentes capacidades;
2. Flexibilidade de utilização: o design permite escolher o modo de utilização e garante adaptabilidade ao utilizador;
3. Uso simples e intuitivo: fácil de compreender, com informação coerente e acessível, independentemente das capacidades cognitivas ou linguísticas do utilizador;
4. Informação perceptível: com uma comunicação simples e eficaz, utilizando diferentes formatos (braille, pictogramas, etc.);
5. Tolerância ao erro: minimiza riscos, alerta para os riscos ou erros, eliminando possíveis ações acidentais;

---

<sup>22</sup> Tradução: “O Desenho Universal é o design de produtos e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, na maior medida possível, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado”. Retirado de:

[https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)

6. Esforço físico mínimo: pode ser utilizado confortavelmente e com o mínimo de fadiga;

7. Dimensão e espaço de abordagem e de utilização: o tamanho e o espaço devem ser apropriados para uma aproximação e manuseamento ao utilizador. Deve estar visível e acessível em altura a todos os que necessitam.

O conceito de “desenho para todos” é deveras difícil de atingir dada a multiplicidade humana, no entanto ao gerar condições, pensando no design universal, desenvolvem-se produtos e conceitos que podem ser experimentados por um maior número de usuários e com particularidades muito diversas, difundindo assim a inclusão social.

Portugal tem vindo a tornar-se um dos destinos turísticos mais procurados a nível mundial, tendo mesmo ganho o prémio de “Melhor Destino do Mundo” pelo terceiro ano consecutivo, prémio atribuído pelo *World Travel Awards*<sup>23</sup>.

O Restaurante X, encontra-se num ponto estratégico, junto a três concelhos da zona centro (Leiria, Batalha e Porto de Mós) com uma elevada procura turística e ainda bem próximo do turismo religioso de Fátima, que atrai milhares de pessoas todos os anos. Estes três concelhos mencionados têm feito múltiplos esforços para que os seus espaços culturais e de lazer, abertos às suas populações, sejam cada vez mais inclusivos e o Restaurante X considerou essas preocupações e procurou que “...todas as pessoas se sintam em casa”. A gerente do Restaurante X na conferência de imprensa de reabertura referiu que “queremos ser diferentes de forma a que tenhamos um restaurante para todos, sem distinções. Quando mudámos de instalações, tivemos em conta a melhoria nas acessibilidades e na inclusão”.

O investigador propôs-se a estudar as acessibilidades previstas na legislação portuguesa deste mesmo restaurante, tendo por base outros estudos já realizados, nomeadamente no Brasil, de modo a tornar este mesmo espaço de restauração, uma

---

<sup>23</sup> <https://www.worldtravelawards.com/profile-28112-turismo-de-portugal>

referência a nível nacional ao nível das acessibilidades, mas também um exemplo a seguir pelos espaços com o setor da restauração.

A questão de investigação, segundo Quivy (1992) “deve ser clara, exequível e pertinente” (como citado em Dias, 2009, p. 119) e o investigador, com a finalidade de compreender as acessibilidades já existentes e identificar as lacunas no Restaurante X, estabeleceu a seguinte pergunta de partida:

As acessibilidades existentes no Restaurante X, possibilitam a frequência de pessoas com necessidades específicas?

De acordo com a questão de investigação, consideramos os seguintes objetivos:

- Analisar as acessibilidades físicas do restaurante de acordo com a legislação enquadadora.
- Analisar o atendimento efetuado pelos funcionários do restaurante, relativamente ao acompanhamento a indivíduos com necessidades específicas e à forma de comunicar com estes.
- Avaliar se o website e as redes sociais estão acessíveis a pessoas com deficiência visual e auditiva.
- Avaliar as práticas de gestão na perspetiva da inclusão e equidade.

O presente estudo foi desenvolvido com base numa metodologia de carácter qualitativo, utilizando como técnica de investigação o estudo de caso, sendo o Restaurante X o caso de estudo e as amostras são quatro pessoas com deficiência e a gestora do restaurante.

Para a recolha de dados, o investigador aplica uma checklist desenvolvida por Negreiros (2017), adaptada pelo mesmo, tendo por base os Decreto-Lei 163/2006 de 8 de agosto que aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, composta por seis blocos: gestão, acessibilidade arquitetónica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade atitudinal, acessibilidade programática e acessibilidade instrumental. Existe um sétimo bloco, intitulado “Circulação e *Lay-Out*”, uma adaptação de um estudo de Panero & Zelnik (2001), que consiste no estudo das acessibilidades dos espaços para tomar as refeições e do espaço envolvente às mesas e cadeiras.



Quatro pessoas com deficiência (uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa com deficiência intelectual, uma pessoa com deficiência motora e uma pessoa com deficiência auditiva) são convidadas a jantar no Restaurante X de modo a que o investigador utilize a observação direta de forma a analisar o comportamento dos funcionários que recebem os convidados, o modo como os dirigem à mesa estipulada, a comunicação utilizada entre o funcionário e o cliente, o atendimento antes, durante e após a refeição, ou seja, todas as acessibilidades atitudinais

No final do jantar é aplicado um *Focus Group*, moderado pelo investigador. Após esta primeira discussão com as pessoas com deficiência, é convidada a gestora do restaurante a juntar-se ao debate. No *Focus Group* as pessoas com deficiência abordam as acessibilidades atitudinais, arquitetónicas, comunicacionais, instrumentais e da comunicação digital através do site oficial e da página de Facebook.

Os resultados do presente estudo são apresentados após análise da *checklist*, do *Focus Group* e da observação direta, decorrente do jantar que juntou quatro pessoas com deficiência.

Relativamente à *checklist*, podemos afirmar que o Restaurante X encontra-se dentro dos parâmetros obrigatórios por lei e que a Gestão do mesmo se encontra a trabalhar e a investir nas acessibilidades atitudinais, comunicacionais, instrumentais e digitais, de modo a que qualquer pessoa que frequente este espaço se sinta incluído e confortável.

No que concerne ao *Focus Group*, as pessoas que fizeram parte do mesmo partilharam os seus pontos de vista pessoais, de acordo com as suas capacidades e dificuldades, no entanto não existem reparos significativos, existindo mesmo diversos elogios.

O investigador, que participou no jantar de estudo, observou essencialmente os aspetos comportamentais/atitudinais dos funcionários do Restaurante X e as acessibilidades instrumentais do mesmo, retirando notas e observações muito interessantes e muito positivos.

### ***Referências bibliográficas***

- Cohen, R., Duarte, C., & Brasileiro, A. (2012). *Acessibilidade a Museus: Cadernos Museológicos - Volume 2*. Ibram.
- Comissão Europeia (2015). *Proposta de Diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à aproximação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros no que respeita aos requisitos de acessibilidade dos produtos e serviços*. Comissão Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:202aa1e4-99a0-11e5-b3b7-01aa75ed71a1.0015.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:202aa1e4-99a0-11e5-b3b7-01aa75ed71a1.0015.02/DOC_1&format=PDF)
- Decreto-Lei n.º 123/1997 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (1997). Diário da República n.º 118/1997, Série I-A. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/397953/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 163/2006 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). Diário da República n.º 152/2006, Série I. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/163/2006/08/08/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 136/2014 do Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e Energia (2014). Diário da República n.º 173/2014, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/56501680/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 125/2017 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2017). Diário da República n.º 192/2017, Série I. <https://dre.pt/home/-/dre/108244274/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 95/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). Diário da República n.º 136/2019, Série I. <https://dre.pt/home/-/dre/123279819/details/maximized>
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação, A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psicosoma
- Gouveia, P. H. (Coord.) (2010). *Turismo Acessível em Portugal - Lei, oportunidades económicas, informação*. [http://www.crbg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def\\_incap/Documents](http://www.crbg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def_incap/Documents)

/Turismo\_acessivel\_em\_Portuga\_lei\_oportunidades\_economicas\_informacao.pdf

Negreiros, D. A. (2017). *Potenciar a acessibilidade cultural em ambientes culturais: um estudo exploratório em Museus* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.  
[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2914/1/07\\_Dilma\\_Negreiros\\_novembro\\_2017.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2914/1/07_Dilma_Negreiros_novembro_2017.pdf)

Panero, J. & Zelnik, M. (s.d.). *Las dimensiones humanas en los espacios interiores - Estándares antropométricos*.  
[https://www.academia.edu/35335616/Panero\\_y\\_Zelnik\\_-\\_LAS\\_DIMENSIONES\\_HUMANAS\\_EN\\_ESPACIOS\\_INTERIORES.pdf](https://www.academia.edu/35335616/Panero_y_Zelnik_-_LAS_DIMENSIONES_HUMANAS_EN_ESPACIOS_INTERIORES.pdf)

# **Avaliação e Gestão de Impacto Social: estudo exploratório de um conjunto de instrumentos numa Entidade da Economia Social - Aplicação do *SIM Toolkit***

**Ana João Santos** - CI&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação

**Maria Antónia Barreto** - CI&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento Comunitário, do Instituto Politécnico de Leiria, sobre a avaliação de impacto social (AIS) nas entidades que integram a Economia Social, tomando como amostra uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Leiria. O *SIM Toolkit (Social Impact Management Toolkit)* – uma bateria de instrumentos lançada em 2019 por uma consultora portuguesa e alguns parceiros europeus – constituiu a base de partida para o referido estudo, cujo principal objetivo consistiu em testar a aplicabilidade desses instrumentos, analisando as suas potencialidades e limitações.

Para o desenvolvimento do estudo foi importante refletir sobre a complexidade e a urgência da aplicação de processos de AIS nas Entidades da Economia Social (EES). Vivemos em tempos de profunda crise e instabilidade económica que constituem uma ameaça para as franjas mais frágeis da sociedade. Sendo a principal missão das EES estar ao serviço das populações que se encontram em situação de maior fragilidade social, dando respostas alternativas aos principais problemas sociais contemporâneos, importa sobretudo garantir-lhes o seu desenvolvimento e sobrevivência. No entanto, a realidade das EES é complexa e diversificada. No seu domínio podemos distinguir um sector público e um sector privado, organizações laicas ou religiosas, e um constante apelo à sua inovação numa permanente criação de fórmulas sociais que combinam a economia de mercado, a intervenção do Estado e formas de organização coletiva. Garrido e Pereira (2018) afirmam que tanto o primado da ética como o sentido altruísta e solidário da Economia Social colocam estas organizações “debaixo de fogo, numa crise de legitimidade permanente”,

sobretudo num país como Portugal em que “a captura das organizações por interesses partidários e corporativos é uma evidência persistente” (p. 25). Um dos grandes constrangimentos que as EES enfrentam está relacionado com a dificuldade de financiamento das suas intervenções. Devido à própria natureza da Economia Social, por norma as suas organizações não têm uma atividade geradora de receitas que permitam a sua sustentabilidade. Por outro lado, para além dos recursos escassos, normalmente estas organizações são geridas por voluntários com reduzidas competências de gestão e não estão preparadas para enfrentar os novos desafios que se colocam.

Precisamente por causa desta consciência da vulnerabilidade em que se encontram as EES, a principal recomendação do primeiro Congresso Nacional da Economia Social, em Portugal, realizado em novembro de 2017, apontou para o “reforço do sector social nos planos institucional, legal e organizativo” (Garrido & Pereira, 2018, p.333). Este reforço poderá significar a sobrevivência das organizações que poderão, assim, adequar as intervenções aos contextos e desenvolver a capacidade para mostrarem o seu valor tanto às suas comunidades, para que as defendam, como a financiadores que possam garantir a sua sustentabilidade.

É neste sentido que a avaliação e a gestão do impacto social das organizações têm vindo a ganhar cada vez mais atenção tornando-se num imperativo para o sucesso organizacional. Optar por um sistema de avaliação e gestão de impacto social irá permitir às EES disponibilizar mais informação aos *stakeholders*, criar uma cultura de melhoria contínua, tomar decisões mais informadas e conscientes, e criar respostas mais eficazes e adequadas aos seus contextos, necessidades e recursos, contribuindo assim para uma inclusão efetiva dos seus beneficiários. Irá ainda permitir potenciar a geração de valor social, através de uma potencial melhoria de desempenho e aumento de impacto na sociedade para melhor servir as partes interessadas – os beneficiários e restantes *stakeholders*.

Em consonância com os Princípios Internacionais para a Avaliação de Impactos Sociais da Associação Internacional de Avaliação de Impactos (IAIA), no âmbito do estudo realizado foi considerada a seguinte definição: “A AIS não deve ser entendida apenas como a tarefa de prever impactos sociais em processos de avaliação de impactos. A avaliação de impactos sociais inclui os processos de análise,

monitorização e gestão das consequências Sociais, pretendidas e não pretendidas, positivas e negativas, de intervenções planeadas (políticas, programas, Planos, projetos) e inclui quaisquer processos de mudança social provocados por essas intervenções. O seu objetivo primordial é contribuir para a existência de um ambiente biofísico e humano mais sustentável e Equitativo.” (Vanclay, 2003, p.2).

Atualmente existem cada vez mais instrumentos, metodologias e fontes de informação sobre gestão e avaliação de impacto disponíveis, tornando-se muito difícil escolher os meios mais adequados. Por outro lado, precisamente pela escassez de recursos e reduzidas competências ao nível da gestão, é comum as entidades não terem a capacidade de aplicar esses instrumentos, muitas vezes demasiado complexos e onerosos. Torna-se premente encontrar formas que ajudem as organizações a aumentar a sua capacidade para gerar o máximo impacto de forma autónoma e sustentável. Existem muitas iniciativas que pretendem dar apoio a estas organizações nesse sentido. Uma das mais recentes, e ainda em construção, é a criação do *SIM Toolkit* - uma caixa de ferramentas de iniciação sobre Impacto Social, cujos autores acreditam que as organizações podem ultrapassar os desafios adotando uma mentalidade de impacto durante o ciclo de vida dos seus projetos.

O *SIM Toolkit* foi apresentado em Portugal pela primeira vez no dia 21 de novembro de 2019, em formato de *workshop*/conferência, no Auditório Atmosfera M, em Lisboa. Nasceu da discussão de quatro organizações (a portuguesa *4Change*, o romeno *Făgăraș Research Institute*, a húngara *Cromo Foundation* e a turca *Turkey Europe Foundation*) sobre a utilidade da Avaliação e Gestão do Impacto Social para as pequenas organizações da sociedade civil, e sobre os primeiros passos que poderiam ser dados por estas organizações neste âmbito. Desta discussão surgiu o projeto-piloto “Social Impact Management: do it yourself toolkit”, apoiado pela *Bosch Alumni Network / International Alumni Center Berlin* e pela *MitOst*.

De acordo com os autores (4Change et al., n.d.), o *SIM Toolkit* foi criado para as pequenas e médias organizações da sociedade civil (que no presente estudo se entendeu como Entidades da Economia Social) que pretendem crescer, exercer um papel relevante nos seus contextos, e desenvolver uma cultura organizacional de aprendizagem e melhoria. Esta necessidade surge da crescente pressão que é feita às

organizações para apresentarem o seu trabalho, os seus resultados e as mudanças alcançadas (Roche, 2000).

Embora o *Toolkit* ainda esteja a ser revisto e melhorado para mais tarde ser lançado e ficar acessível a todas as Organizações, foi já desenhado um ciclo base de cinco passos, o *SIM Cycle (Social Impact Management Cycle)*, que pressupõe a utilização do conjunto de ferramentas providenciado pelo *SIM Toolkit* em cada uma das fases do processo. O ciclo não é estanque nem fechado. Na sua implementação as organizações poderão sentir a necessidade de repetir alguns dos passos anteriores. Nesta perspetiva, também a utilização das ferramentas proposta não terá de ser estrita – as organizações poderão selecionar as que melhor se adequem à sua realidade e, eventualmente, acrescentar outros instrumentos que julguem pertinentes.

As cinco etapas do *SIM Cycle* são:

1ª etapa: Definir o problema social abrangente (Definição do território e do âmbito do problema). Instrumentos sugeridos: sem instrumento específico. É antes proposto que seja feito um levantamento, apresentação e discussão de informação que ajude a definir qual o problema social que afeta os *stakeholders* da organização;

2ª etapa: Mapear recursos e necessidades (Avaliação da capacidade organizacional / Mapeamento de beneficiários ou outros *stakeholders*). Instrumentos sugeridos: *Organizational Capacity Assessment Tool (OCAT)*, da *McKinsey & Company*; *Diagnóstico 4C*, da *4Change*; *CERISE Social Business Scorecard*;

3ª etapa: Estabelecer objetivos e estratégias (Definição de objetivos de Impacto / Design de planos e sistemas de monitorização, avaliação, prestação de contas e aprendizagem / Planeamento de Sustentabilidade). Instrumentos sugeridos: Teoria da Mudança; *Processo Impact Management Principles*; *CERISE SP14*;

4ª etapa: Envolver e transformar (Monitorizar indicadores de resultados de impacto social / Medir e valorizar resultados de impacto social). Instrumentos sugeridos: *IRIS+*;

5ª etapa: Melhorar e Inovar (Avaliação e Aprendizagem / Relatório e comunicação). Instrumentos sugeridos: *SROI Analyses*; *Benchmark*.

Devido a constrangimentos temporais, neste estudo foram aplicados apenas os instrumentos sugeridos para as primeiras duas etapas.

Os objetivos do estudo foram analisar as potencialidades e as limitações da aplicação de uma bateria de instrumentos como o *SIM Toolkit* numa Entidade da Economia Social, testar a aplicabilidade do *SIM Toolkit* numa entidade da Economia Social, e verificar de que forma uma Entidade da Economia Social melhora/altera a sua estratégia através da aplicação de instrumentos de avaliação e gestão de impacto social. Para responder a estes objetivos foi eleito o estudo exploratório como método da investigação. Este método permite testar os procedimentos numa situação específica. No desenho da investigação foram utilizados o Paradigma Qualitativo e o Paradigma Quantitativo.

Como unidade de análise considerou-se uma EES cuja resposta social é o *Apoio em Regime Ambulatório* a pessoas com diversidade funcional. Esta escolha está relacionada com a facilidade de acesso da investigadora tanto aos documentos institucionais, como ao público-alvo da investigação, por ser o seu local de trabalho. Foi também determinante desta escolha operacional o facto da instituição se encontrar integrada na “Comunidade Impacto Social” desde 2017, manifestando desde essa altura a vontade/disponibilidade para trabalhar os seus processos de avaliação e gestão de impacto social.

Na primeira etapa da investigação foram utilizadas técnicas diretas e indiretas do Método Qualitativo:

- *Focus Group* (foram realizadas pelo menos quinze reuniões/focus groups entre a investigadora e vários dos atores institucionais);
- Recolha de informação através da análise de documentos oficiais (foi feita uma análise extensiva dos documentos oficiais e do contexto local e nacional em que se insere a organização estudada).

Para definir o território e o âmbito do problema, o grupo de trabalho decidiu que no início do documento/relatório resultante dessa análise deveria constar a contextualização organizacional da APPC-Leiria com um breve enquadramento histórico das Associações de Paralisia Cerebral em Portugal e com o levantamento das organizações com resposta às pessoas com deficiência ou incapacidade no



Concelho de Leiria; a sua caracterização organizacional e dos seus projetos e respostas sociais. Esta primeira reunião realizou-se com a presença da investigadora, que é em simultâneo assistente social na organização em análise; da psicóloga, que é também Coordenadora da Equipa Técnica; da Diretora Técnica/Presidente da Direção; e do Contabilista. A escolha destes elementos justifica-se pelo seu desempenho de funções geralmente associadas à gestão da organização.

No documento resultante do final desta primeira etapa do *SIM Cycle*, ficou definido que a análise a encetar se centraria nas atividades estruturais da organização no âmbito da sua gestão organizacional e da avaliação, orientação e intervenção terapêutica e socioeducativa promovidas pela sua equipa transdisciplinar. No seguimento desta conclusão foi criada uma equipa base de 4 elementos com competências na área de gestão de projetos/direção da Instituição, contabilidade, coordenação de equipa, psicologia e assistência social. Acompanharam de perto e contribuíram sempre que necessário os colaboradores da instituição, formando assim uma equipa completa e inclusiva, contemplando todos os departamentos envolvidos.

A segunda etapa (“Mapear recursos e necessidades”) foi concretizada através da avaliação da capacidade organizacional e do mapeamento dos beneficiários ou outros *stakeholders*, com a aplicação dos questionários propostos pelo *SIM Toolkit*, de natureza qualitativa e quantitativa, validados para processos de avaliação de impacto social.

Para a “Avaliação da capacidade organizacional” os autores do *SIM Cycle* sugerem que sejam seguidos os passos da metodologia Diagnóstico 4C: 1. Exploração; 2. Autodiagnóstico; 3. Discussão – análise dos dados recolhidos em colaboração com *stakeholders* internos e externos (recomendado o método *focus group*); 4. Proposta – criação de um documento com as principais conclusões e recomendações para desenvolvimento da capacidade.

O primeiro passo serve para traçar um perfil inicial da organização e do seu contexto através da revisão de documentação e contacto com elementos-chave da organização que possam prestar informações úteis para estabelecer esse perfil. Para o efeito, a investigadora considerou as informações recolhidas na primeira etapa do ciclo e o documento daí produzido.

Para o Autodiagnóstico estava prevista a aplicação do *Organizational Capacity Assessment Tool* (OCAT), da *McKinsey & Company*. No entanto, à data da investigação, o instrumento não se encontrava disponível. Por esse motivo, foi selecionado um instrumento idêntico, o OA2 - *Organizational Assessment*, da *Marguerite Casey Foundation*. É um instrumento preenchido numa folha de Excel que pode ser obtida gratuitamente através do site da Fundação em [https://caseygrants.org/what\\_we\\_are\\_learning/organizational-assessment-activity-0a2/](https://caseygrants.org/what_we_are_learning/organizational-assessment-activity-0a2/). Tem em consideração três dimensões de capacidade (Marguerite Casey Foundation, n.d.): organizacional, programática/operacional e adaptativa. Estas três dimensões são avaliadas a partir da resposta a 125 afirmações curtas que descrevem características que organizações com elevado impacto têm em comum, distribuídas por nove áreas de interesse: liderança e nível de envolvimento dos quadros superiores; capital humano e gestão; programas e serviços; medição e avaliação; plano estratégico e aprendizagem organizacional; gestão financeira; modelo de financiamento e angariação de fundos; cultura organizacional e normas; comunicações e infraestrutura. O instrumento foi aplicado apenas a sete elementos da organização, com funções distintas na estrutura para obter as diferentes perspetivas de cada um. Os participantes foram: a investigadora/assistente social/coordenadora de projetos na APCC-Leiria; a psicóloga/coordenadora de Equipa Técnica; o contabilista; um administrativo; dois terapeutas; e a outra assistente social da organização cujo papel funcional está mais ligado ao atendimento às famílias.

Para esta etapa foi ainda aplicado o *Diagnóstico 4C*, desenvolvido pela *4Change*. É uma ferramenta que analisa quatro capacidades: capacidade estratégica e de mobilização; capacidade de implementação; capacidade de relacionamento; capacidade de renovação e adaptação, com base na resposta a 27 afirmações curtas. Foi feito um pedido à *4Change / Comunidade Impacto Social* para envio do questionário. O *link* que enviaram foi posteriormente reencaminhado para os 18 colaboradores da organização, contextualizando cada um sobre o que se pretendia com a resposta ao mesmo e explicando algumas das questões que suscitaram maiores dúvidas. Foi ainda referido que que cada colaborador deveria dar apenas uma resposta, e que o anonimato no tratamento das questões seria garantido. Foi ainda pedido que no primeiro enquadramento onde constavam diversas funções típicas das organizações

os colaboradores se autotrasclasificassem da forma correta ou mais aproximada da sua realidade. O relatório com o resumo do autodiagnóstico foi posteriormente enviado para a investigadora.

A discussão dos dados, por uma questão de disponibilidade de todos os envolvidos, foi realizada em duas reuniões distintas com a investigadora, a Diretora do Centro, o Contabilista e a Coordenadora de Equipa/Psicóloga. Ao longo do debate foi manifestada surpresa por parte de alguns elementos, nomeadamente com os resultados do Diagnóstico da Comunidade Impacto Social que evidencia a diferença de opinião entre as categorias profissionais participantes. Nos dois questionários aplicados foi clara a diferença na obtenção dos resultados. Os participantes do *focus group* consideraram que esta diferença poderia advir do facto do primeiro ser respondido em conjunto, e o segundo de forma anónima - fator que poderá ter condicionado os resultados. Para além dos tópicos levantados para a elaboração do documento final, chegou-se à conclusão que seria importante repetir esta etapa de autodiagnóstico numa fase posterior, envolvendo efetivamente todo o quadro de recursos humanos da instituição e ainda alguns stakeholders externos, como utentes/cuidadores e parceiros da Associação, para poder haver um debate mais robusto sobre as dimensões da capacidade organizacional a melhorar.

No quarto passo sugerido foi apresentado um relatório final com a informação recolhida e recomendações para melhoria das capacidades.

Na segunda parte desta segunda etapa ("Mapeamento de beneficiários ou outros stakeholders), fez-se a aplicação do SBS - *CERISE Social Business Scorecard (Cerise SBS)*. Este instrumento pode ser usado para uma organização, um projeto ou um negócio social. O instrumento é apresentado em formato Excel. A primeira página apresenta um gráfico de radar e uma tabela onde estarão espelhados os resultados obtidos, gerados automaticamente após o preenchimento do questionário, distribuídos por sete dimensões depois de analisadas (Propósito / Público / Produtos e Serviços / Políticas de Recursos Humanos / Princípios Éticos / Lucros / Parcerias). O *Cerise SBS* foi aplicado na modalidade de autodiagnóstico tendo o questionário sido preenchido apenas pela investigadora e a coordenadora da equipa técnica, para proceder a uma análise mais rápida e adaptada ao que era pretendido para o estudo. Desta análise resultou um documento final adaptado do modelo base sugerido e facultado pela

*CERISE* com as principais conclusões alcançadas através das classificações obtidas e das respostas dadas pelas duas participantes, com especial atenção sobre a atitude da organização perante as dimensões “Público” (beneficiários) e “Parcerias”, que eram as que mais interessam para esta etapa do *SIM Cycle*.

Após a aplicação e análise do *Cerise SBS*, a investigadora e a coordenadora da equipa técnica procederam à elaboração das últimas etapas previstas para esta fase:

Identificação dos stakeholders e mapeamento das interconexões entre os mesmos;  
Planeamento do envolvimento dos stakeholders; Seleção dos outcomes e impacto ligados aos stakeholders e a sua medição através de indicadores.

No decorrer de todo o processo foi possível confirmar o que dizem os principais autores desta área: que avaliar e gerir impacto é fundamental para a criação de um valor social que permita mudanças substanciais na vida das pessoas e nas comunidades, mas que é também muito um processo muito complexo, sobretudo para as pequenas e médias organizações da Economia Social. O facto deste estudo ter implicado do início ao fim o envolvimento da Direção e de praticamente todos os colaboradores, exigindo que de alguma forma reajustassem as suas funções para reunir e discutir algumas das dinâmicas institucionais, foi, na opinião da investigadora, muito positivo. Estes momentos serviram para refletir o sentimento de pertença dos vários atores envolvidos; as suas posições e opiniões sobre determinados assuntos, como a capacidade organizacional ao nível de diferentes dimensões; as perspetivas sobre a visão, os valores, os recursos, as ações, os outcomes ou o impacto da intervenção da organização.

Também foi importante o trabalho de escrever sobre a caracterização da Associação e seu contexto a nível local e nacional, pois a organização não dispunha de uma base única com estes conteúdos tão completos. Compilar tudo num só documento revelou-se uma tarefa exigente pois a informação encontrava-se dispersa pelos mais variados documentos oficiais e *sites* institucionais. Ficou registada a intenção de, numa fase posterior, entrar em contacto com outros organismos de nível local e nacional para afinar este trabalho e disponibilizá-lo à rede de parceiros que trabalham na mesma área.

A aplicação dos três questionários aplicados mereceu uma análise individualizada:

Relativamente ao OA2 - *Organizational Assessment*, a sua aplicação foi relativamente fácil, mas morosa pois é um questionário bastante extenso. Procurou-se envolver participantes com funções distintas na organização para obter uma maior diversidade nas respostas. Os debates originados na procura de uma resposta consensual a cada uma das perguntas foram intensos e levantaram uma série de outras questões. Confrontando os resultados obtidos (elevado equilíbrio entre as dimensões auscultadas) com as discussões que surgiram durante o processo, surge a dúvida se os mesmos não poderão ter sido comprometidos pelo facto das respostas não serem dadas de forma anónima. Como exemplo, observou-se que as repostas relativamente à liderança foram menos positivas. Se estivesse presente um elemento da Direção, há fortes probabilidades dessas respostas virem a ser mais positivas, com receio de represálias. Tal como referem os autores, mais relevante que os resultados será o debate originado durante o processo. A investigadora sugere que se faça um debate mais alargado, com mais *stakeholders* envolvidos, mas que o questionário seja respondido de forma anónima para os resultados serem efetivamente ilustrativos da realidade organizacional. Para além da potencialidade que o questionário apresenta na produção de debates orientados, a ferramenta garante um relatório com infográficos de fácil leitura e resumo das principais conclusões.

Quanto ao “autodiagnóstico organizacional” aplicado no âmbito da *Comunidade Impacto Social*, demonstrou ser uma ferramenta eficaz na avaliação das capacidades organizacionais por cada uma das quatro dimensões considerada, e útil na perceção sobre as diferenças de posição de cada uma das categorias profissionais participantes. A investigadora observou, em conversa com alguns participantes, nomeadamente ajudantes de estabelecimento e administrativos, que nem sempre o conteúdo das questões era de fácil compreensão, apesar de ter havido uma sessão de esclarecimentos sobre o questionário. No entanto, pelo que deu a entender a consultora que analisou os resultados, este é um instrumento ainda em construção e que será certamente melhorado. Uma das limitações observadas é o facto de o questionário ter de ser analisado por uma entidade externa, ficando a questão da autonomia da organização na execução do *SIM Cycle* de certa forma comprometida.

Em relação ao *Cerise SBS*, este talvez tenha sido o instrumento com mais condicionantes de aplicação. Em primeiro lugar porque o instrumento foi traduzido

para um português não muito claro; depois porque toda a linguagem está muito direcionada para negócios sociais, abordando frequentemente termos como “quadro de Administração”, “acionistas”, “cadeia de produção”, “modelo de negócios”, etc.. O que o questionário tem de interessante, mais uma vez, é as questões que levanta, e consequente debate, sobre a capacidade ou eficiência da organização em determinada matéria. E ainda, a auscultação sobre os canais e formas de comunicação que mantém com os diversos stakeholders.

Embora a aplicação do *Cerise SBS* tenha proporcionado mais um momento produtivo de debate e análise de várias questões organizacionais, a investigadora não considera que tenha sido relevante para a aplicação da fase de “Mapeamento de beneficiários ou outros stakeholders”. Os passos sugeridos para esta fase, embora na investigação tivessem sido aplicados apenas como um exercício teórico, no entender da autora, serão o verdadeiro ponto de partida para uma avaliação de impacto social, pois exigem que sejam criados indicadores de medição de impacto adequados à realidade da organização.

O *SIM Toolkit*, da forma como está pensado ser apresentado para uso das organizações, representa um excelente ponto de partida para as entidades darem início aos seus processos de AIS. No meio de centenas de tantas instruções e teorias sobre como deve ser desenvolvida uma AIS e de tantos instrumentos existentes, haver um mapa desenhado (*SIM Cycle*) das fases que é importante seguir e completar, e um trabalho de pré-seleção das várias ferramentas que poderão ser utilizadas em cada uma das fases, é já uma grande ajuda para as organizações. Também o facto de serem ferramentas de livre acesso e que na sua generalidade poderão ser utilizadas de forma autónoma pelas organizações, sem terem de recorrer necessariamente a entidades externas para implementar um processo desta natureza, é sem dúvida uma mais-valia para a maior parte destas entidades que muitas vezes não dispõem dos recursos financeiros para poder fazê-lo.

O presente estudo apresenta algumas limitações que convém ter em atenção: a IPSS analisada não é demonstrativa de todas as organizações da Economia Social; na investigação foram apenas aplicados os procedimentos das primeiras duas fases do *SIM Cycle*, não sendo possível analisar a aplicação do *SIM Toolkit* na sua totalidade; foi considerado um número reduzido de *stakeholders* na amostra, o que limitará

certamente os resultados obtidos; o estudo do tipo exploratório, com uma abordagem maioritariamente qualitativa, carece de dados mais exatos.

Considerando que o impacto está relacionado com mudanças a longo prazo, entende-se que um estudo que avalie ferramentas de avaliação de impacto dificilmente poderá ser efetuado no âmbito de um mestrado. No entanto, espera-se com esta investigação ter-se contribuído para as organizações entenderem a importância que a implementação de um processo de AIS poderá ter para as EES, nomeadamente ao nível de uma maior inclusão dos seus beneficiários.

Palavras-chave: Avaliação; Entidades da Economia Social; Instrumentos de Avaliação de Impacto Social; *SIM Toolkit*

### **Referências bibliográficas**

4Change, Institute, F. R., Foundation, C., & Foundation, T. E. (2019). *Social Impact Management Toolkit* (Relatório não publicado).

Garrido, Á., & Pereira, D. (2018). *A Economia Social em Movimento - Uma história das organizações*. Lisboa: Tinta da China.

Marguerite Casey Foundation. (s.d.). *Organizational Assessment Activity Tool*.

Disponível em:

[https://www.caseygrants.org/what\\_we\\_are\\_learning/organizational-assessment-activity-0a2/](https://www.caseygrants.org/what_we_are_learning/organizational-assessment-activity-0a2/)

Roche, C. (2000). *Avaliação de Impacto dos Trabalhos de ONGs: Aprendendo a valorizar as mudanças*. São Paulo: Cortez; ABONG; Oxford.

Vanclay, F. (2003). *Avaliação de Impactos Sociais: Princípios Internacionais*. Edições Especiais da Associação Internacional para a Avaliação de Impactos (IAIA), Série no2.

<https://drive.google.com/file/d/19P1oe3AlftRdvxIhwsINxbDE796KIBDD/view>

# Língua Gestual e filmes de animação – Cruzamento de Arte e Cultura em Prol da Inclusão

**Andreia Rodrigues** - ESECS, Politécnico de Leiria

**Joana Sousa** - CICS, NOVA. IPLeiria-iACT, ESEC, Politécnico de Coimbra

**Nuno Fragata** - ESAD.CR, LIDA, CICS. NOVA. IPLeiria-iACT, Politécnico de Leiria

O trabalho apresentado surge no âmbito do desenvolvimento de uma dissertação decorrente no mestrado em Comunicação Acessível, abrangendo temáticas como “Inclusão pelas artes e cultura”, “Tecnologia da informação para a Inclusão” e “Comunicação Acessível”. O presente resumo irá explicitar a importância de pensarmos o cinema de animação como potenciador de inclusão da comunidade Surda, promovendo o *Deaflore* no público Surdo<sup>24</sup> e, simultaneamente, apresentar um produto que possa mostrar uma das línguas reconhecidas no nosso país, despertando curiosidades e sensibilizando para uma forma de expressão diferente. Este estudo pretende culminar num guião orientador sobre como criar desenhos animados se expressem em Língua Gestual e ambiciona um protótipo experimental de uma curta-metragem com vista à replicação do mesmo.

**Palavras-chave:** Língua Gestual; animação; *Deaflore*;

## ***Comunicação acessível***

Atualmente não existem desenhos animados produzidos em Língua Gestual no nosso país, sendo conhecidas poucas experiências noutros países, aparentemente sem grande aprofundamento científico. Por esse motivo, à data, as crianças surdas acedem, somente, à visualidade dos desenhos animados (uma vertente da Animação), estando estas privadas do sentido da audição perdem toda a informação e efeitos sonoros que são transmitidos, tornando-se insuficiente para a criação de conceitos e

---

<sup>24</sup> O termo Surdo refere-se aos falantes nativos de Língua Gestual que se identificam com o Mundo Surdo, ou seja, com um conjunto de aspetos associativos, relacionais, pessoais e sociais (práticas, hábitos, tradições) que marcam esta comunidade (Jokinen, 2006)



ligação de ideias uma vez que esta forma de arte tira partido do uso de elementos audiovisuais. A esta barreira, acresce o facto de que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, o que por sua vez dificulta uma aquisição natural da língua por parte da criança, resultando numa aprendizagem tardia da Língua Gestual pela criança surda e, conseqüentemente, em comprometimentos no desenvolvimento cognitivo. Oliveira (2016), verificou que a aquisição da linguagem está diretamente relacionada com a forma como nos expressamos e apreendemos o mundo e os conceitos que nos rodeiam. Assim, percebemos que as barreiras linguísticas apresentadas a este público são imensas e contribuem para um atraso na sua formação como ser e participação como cidadão pleno.

Esta barreira comunicacional e desigualdade no acesso à informação experienciada pela comunidade vê-se representada nas palavras de Goes (2018, p.14), pós graduado em Estudos culturais, surdo, ao afirmar que “Quando eu era pequeno, assistia a muitos desenhos animados na televisão todos os dias, e sempre tentei compreender a história e os diálogos que eram transmitidos; contudo, não pude partilhar dessas informações em função da falta de acessibilidade e, conseqüentemente, da incompreensão.”

Esta desigualdade, entra em conflito com o artigo 74º h), que protege os direitos do cidadão surdo, consagrado na Constituição da República Portuguesa referindo que se deve “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Assim, e considerando que a animação faz parte da cultura, ideia apoiada por Esperança & Dias (2006) que apontam por exemplo a programação infantil como um veículo de novas conceções, comportamentos e papéis sociais, sendo, portanto, veículo de cultura e modelação sociocultural, poderemos depreender que a falta de alternativas para o público surdo resulta numa forma de discriminação cultural. Esta ideia surge reforçada pela Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, que define as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência, nomeadamente no seu artigo 43.º que define as condições de acesso à informação, entre elas, a disponibilização de recursos em formato acessível, através por exemplo da incorporação da Língua Gestual. Salientamos a importância do uso da Língua Gestual ao invés de outras alternativas como a inclusão da legendagem, e da

importância da programação infantil inserir aspetos da História e da cultura desta comunidade para que as crianças sem familiares Surdos tenham contacto com o *Deaflore*. Nas palavras de Lane (1992, p.84) “as crianças surdas que crescem na comunidade de surdos aprendem, em linguagem gestual, e através das crianças mais velhas e dos surdos adultos, o que significa ser surdo, as vidas que outros surdos tiveram antes deles e conseqüentemente o modo de vida que lhes é possível levar, a experiência (...) acumulada ao longo dos séculos”.<sup>25</sup> O autor defende ainda que a exploração de temáticas que incidam sobre a surdez enriquecem a criança projetando um adulto mais informado e com melhor capacidade para gerir novos conhecimentos. Leroi-Gourhan (1965) reforça a importância da aprendizagem desta memória social, baseada nas tradições e vivências culturais, bem como a manutenção da rotina de uma minoria para garantir a sobrevivência desta. Atualmente, a comunidade Surda, enquanto minoria, vê a sua sobrevivência ameaçada pela perspectiva médica/audista que vigora.

### ***Cinema de animação e Língua Gestual***

A Animação (termo que poderá também englobar o chamado cinema de animação) consiste num conjunto de técnicas e modos de fazer que visam criar no espectador a percepção da visualização de movimento a partir de elementos estáticos, podendo ser desenhos, fotografias ou objetos. Esta grande área assume-se como uma arte autónoma que recorre a técnicas, estilos e usos linguísticos próprios (Bendazzi, 1994). O estudo sobre a ilusão da percepção de movimento, publicado em 1824 por Peter Roget em “Persistence of Vision with Regard to Moving Objects”, explicava o processo de captação da imagem pelo olho, tendo-se percebido que a mesma imagem fica retida na retina durante uma fração de segundos. Ao apresentar uma rápida sucessão de imagens é criada uma ilusão de movimento (Bendazzi, 1994).

A História do cinema de animação é a história da criação da ilusão de movimento a partir de imagens estáticas sendo que o que é considerado o início da História do

---

<sup>25</sup> O termo linguagem gestual encontra-se, atualmente, incorreto. A Língua Gestual Portuguesa está consagrada na Constituição da República desde 1997, no entanto, este livro foi traduzido em 1992, à data tido como correto.

cinema de animação remonta a 1892, com os primeiros programas animados, os *Pantomimes lumineuses* (Paris), recorrendo ao complemento entre uma parte visual projetada sobre uma superfície e uma parte musical. No entanto, a animação não começou como a conhecemos nos dias de hoje, tendo raízes, apontadas pelos historiadores, na Índia ou na China, nos famosos Teatros de sombras chinesas com o manuseamento de figuras à frente de feixes de luz. Segundo o *Théâtre de la Lanterne* (2020), para que fosse projetada a sua sombra numa tela, esta arte aliava a estética visual ao som, exigindo grande coordenação e minuciosidade por parte dos artistas.

Muitos foram os brinquedos óticos que deram início a técnicas e pensamentos que desenvolveram a Animação (Bendazzi, 1994; Academia RTP, 2012), enumeramos alguns: caleidoscópio, folioscópio, traumatrópio, zootrópio, fenaquistiscópio, praxinoscópio, entre outros. Todos procuravam criar uma ilusão de ritmo e movimento tirando partido da percepção que o olho humano permite ter do mundo, procurando uma maior verosimilhança com o mundo real.

Em 1895 inicia-se a era da projeção, tendo as suas raízes na companhia Lumière Brothers' que procuraram responder às necessidades do mercado e impulsionaram várias pesquisas que deram origem à posterior descoberta da cor, da dimensionalidade (3D) e da exploração de som, imputando um carácter cada vez mais realista às animações (Bendazzi, 1994).

A animação surge em várias vertentes técnicas e artísticas, sendo uma forma de disseminação de culturas, valores e tradições. Destacamos o trabalho do autor Ivan Ivanov-Vano, em colaboração com Cherkes, criaram os filmes "Senka the african" e "the adventures of Munchhausen" a partir de 1928 focando temáticas do folclore russo. Consultando um dicionário, encontramos o termo 'folclore' definido como "Conjunto das tradições, lendas ou crenças populares de um país ou de uma região expressas em danças, provérbios, contos ou canções" (Priberam, 2020), enquadrando o trabalho do pioneiro russo nesta categoria, na qual intencionamos focar o nosso trabalho, adaptado à comunidade surda, traduzindo-se numa ambição de expansão do *Deaflore*, folclore Surdo, recorrendo à animação.

Atualmente, Morais (2008, pp.6-21) descreve as componentes dos desenhos animados "focalização, argumento, enredo, diálogo, imagem, acção, espaço, tempo,

música/som, campo/enquadramento, sequência/plano, personagens)”, levando-nos a concluir que se tratam de produtos audiovisuais. A mesma autora faz um levantamento do conceito audiovisual concluindo que esta linguagem é “uma construção significativa de sistemas e códigos, da qual resulta uma nova e diferente realidade. A modificação de apenas um dos seus componentes altera todo o seu significado de conjunto”. Esta tese apoia a ideia da necessidade de estudar uma nova linguagem para criar um novo sistema de códigos para uma comunidade que se encontra privada do sentido da audição. A base desta linguagem poderá partir da análise do cinema mudo, que recorria a “tipografia, diagramas, sinais, etc.” (Tietzmann, 2007, p.1) para completar a informação percebida pelo público numa lógica de ancoragem definida por Barthes (Tietzmann, 2007). No entanto, para falarmos de comunidade Surda e de adaptações para incluir este público alvo específico, convém-nos entender que se expressam de forma diferente, através de Língua Gestual e que esta acarreta algumas especificidades.

A Língua Gestual é uma língua tridimensional e recorre a cinco queremas (configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressão não-manual) base para produzir diferentes gestos. Lane (1992) diz que as regras gramaticais das línguas gestuais, bem como as sequências da produção devem ser respeitadas com o objetivo de alcançar uma execução simples, bem como a sua compreensão.

Requerendo a Língua Gestual um espaço gestual, um espaço específico onde os gestos são produzidos para atribuir significado às produções manuais, bem como outras regras que são de igual importância (postura corporal, inclinação, pausas, orientação do olhar, ritmo, entre outros), assumimos que a gravação desta língua requiera alguma atenção ao nível de planos, ângulos e movimentos de camera, levando-nos a refletir sobre a necessidade de adaptação para captação de registo videográfico e/ou transposição desta língua para produção animada.

Pese embora esta necessidade, encontramos já aspetos e preocupações comuns entre a produção na animação e a produção gestual, ambas procuram alcançar a simplicidade e clareza comunicacional, aliado de uma forte lógica visual recorrendo a “artifícios” que possivelmente passam despercebidos à maioria (acima supracitadas como regras linguísticas e, simultaneamente, aspetos da linguagem corporal transmitida pela animação). Faltando ainda reflexões sobre possibilidades ou

constrangimentos na criação de personagens animados em Língua Gestual, tais como a obrigatoriedade, ou não, da existência de cinco dedos, qual o mínimo de feições a incluir num personagem zoomórfico para garantir a compreensão da língua, bem como o ritmo e pormenor na execução de um gesto para que não cause estranheza no espectador (consultar “SEÑAS DE PAÍSES EN LENGUA DE SEÑAS INTERNACIONAL”<sup>26</sup>, um personagem zoomórfico que usa Língua Gestual).

Perante a exposição acima, apercebemo-nos de que é igualmente importante pensarmos em *Deaflore*, sendo uma lacuna/preocupação que se mantém aos dias de hoje. Esta forma de estar e de assumir a surdez, é parte integrante da visualidade da Língua, assim, a experiência visual é fator demarcante da identidade cultural Surda, influenciando todas as esferas da sua vida, desde as anedotas, o teatro, a pintura, a escultura, a produção de vídeos/filmes, as histórias vividas pelos Surdos mais velhos, o teatro, à dança e outros (Lebedeff, 2016, in Aquino. I et al; Lane, 1992). Quanto a este conceito importa referir que tem sido vivida em espaços culturais e linguísticos muito próprios, como o são as associações de surdos. A comunidade Surda demonstra estes traços culturais nos espaços primordiais para tal, sendo, naturalmente espaços informais (Pereira, J. 2013). No entanto, e perante a necessidade de serem reconhecidos como uma minoria linguística e cultural existem já, algumas investigações que trazem para a esfera científica o estudo e a promoção do *Deaflore*. Karnopp enfatiza a falta de literatura surda infantil, contos que recorram à Língua Gestual, bem como à exploração das temáticas da cultura e identidade Surda. Estas manifestações/produções literárias que entendem “a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de Surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (Karnopp, 2006, p.102), assumindo as suas diferenças como marcas surdas, culturais. Para pensarmos em animação que espelhe bem o *Deaflore*, amplamente marcado pela experiência visual Surda é

---

<sup>26</sup>“SEÑAS DE PAÍSES EN LENGUA DE SEÑAS INTERNACIONAL” [vídeo].Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=-SDJFNuUzI4&fbclid=IwAR0faMu4cas42BfGAwIwWPEn0QzE-nbd9P3p4M4wqW3jj6OyuQjzxifEqgo>

importante apostar num processo de criação verosímil que espelhe os aspetos supracitados.

## **Representatividade e Identidade**

Tendo em conta o panorama atual, as crianças Surdas veem-se representadas, maioritariamente, por uma perspetiva médica que visa curar a surdez ao invés de pôr em enfoque na sua cultura. Justino (2019), denuncia a falta de acessibilidade que a comunidade Surda enfrenta perante uma representatividade ainda menor. Raramente se expõe as identidades e culturas Surdas e explicita a importância desta representação para a construção de uma identidade cultural confortável. As identidades Surdas são muito heterogéneas, isto porque uma pessoa Surda será sempre bicultural ou multicultural (Jokinen,2006), sendo parte de uma minoria agregará em si a cultura da sua comunidade bem como da comunidade maioritária e outras envolventes (comunidade LGBTI+, religiosa, étnica, outras), além disso, identificar-se-á de diferentes formas com o Mundo Surdo, tendo diferentes níveis de participação e envolvimento na comunidade. Andersson (2009) concluiu, através da avaliação de um programa de formação junto de uma comunidade Surda na Tailândia que comunicava com a família ouvinte de forma muito básica, que o convívio regular entre os indivíduos Surdos fomentava uma expressão mais natural, um sentimento de pertença e uma maior auto-estima. Para entendermos melhor a importância de vermos os nossos modos de ser, pensar e sentir espelhados no outro, por outras palavras, de nos vermos representados, recorreremos ao exemplo de "Tamara"<sup>27</sup> (consultar vídeo), uma curta metragem que mostra uma menina surda que quer ser bailarina e é incentivada pela mãe que comunica com ela em língua gestual. Esta produção de 2014 pode ajudar no *empowerment* da criança Surda que se vê representada e percebe que pode fazer tudo, exceto ouvir. Noutra perspetiva, surge "Min e as mãozinhas", uma série de desenhos animados que mostram as aventuras de uma menina surda e aspetos culturais (campanha luminosa, pistas visuais...) da cultura Surda, chamando a atenção para uma comunidade que é efetivamente diferente na sua forma de ser, ver e sentir. Uma programação audiovisual que serve a

---

<sup>27</sup> "Tamara, Disney like animation short". [vídeo].Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B4frsp-rR6c>

maioria ouvinte pode ter várias implicações, entre elas, ignorância dos costumes, vivências, da língua e das criações literárias e artísticas dos Surdos. Por este motivo, ao haver maior representatividade será inversamente proporcional o conhecimento por parte do público geral, podendo levar a uma aproximação entre ambas as comunidades, Surda e ouvinte. Esta aproximação pode ser feita através do uso de sistemas linguísticos diferentes, o uso de linguagens diferentes. Possibilidades como a incorporação de onomatopeias numa narrativa visual gestual, pode despertar o interesse dos ouvintes e aprendizagens diferentes, como em “Min e as mãozinhas” (Justino,2019). “O sujeito surdo que acessa as mídias tem possibilidade de constituição identitária e cultural por intermédio dos desenhos animados em língua de sinais e personagens surdos.” (Goes, 2018, p.28).

### **Considerações finais**

Esta investigação pretende analisar as adaptações necessárias para que o cinema de animação se torne mais inclusivo para o público Surdo e demais curiosos, promovendo o *Deaflore* com vista ao empowerment do público Surdo infantil que, ao ver-se representado sob diversas aventuras e possibilidades que os desenhos animados costumam oferecer na sua programação regular, possam sonhar e ambicionar a igualdade de oportunidades que lhes é prometida. Assim, propomo-nos a estudar um conjunto de regras, quer da animação, quer da Língua Gestual, fundindo arte, cultura e língua, culminando num guião orientador que enriqueça ambas as partes de igual forma, explorando e tirando maior partido da experiência visual. Morais (2009) explana a importância das adaptações necessárias para que haja acesso à informação e à criação de acessibilidades que permitam à pessoa ser pessoa. A concretização de um guião orientador permitirá que a conceção de filmes de animação possam ser construídos de raiz contando com a especificidade do público surdo e da sua cultura. O guião orientador irá ajudar a clarificar o que seja comum à comunicação visual em Língua Gestual e à comunicação visual em cinema de animação, por exemplo em relação ao uso da espacialidade e à forma como se poderá transmitir visualmente os sons. Com a ajuda do guião orientador poderão ser criados filmes de animação que ajudem a transmitir aos ouvintes como a comunidade surda é uma comunidade simultaneamente bicultural. Prevê-se a possibilidade de aplicação deste guião na criação de filmes de animação como uma ajuda que permitirá às crianças surdas abraçar a sua diferença, cultura e língua com maior naturalidade

deixando este tema de ser tabu, uma vez que a surdez é invisível. Espera-se que este projeto possa ser um contributo para desmistificar preconceitos.

### **Referências bibliográficas**

- Academia RTP (2012). *A Arte de Animar Portugal*. Documentário. Consultado a 18/09/2020 em <https://ensina.rtp.pt/artigo/contamos-a-historia-da-animacao-em-portugal/>
- Andersson, Y., Morais, A. (2009). *O Gesto e a Palavra II*. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (coord.). Caminho. Lisboa.
- Bendazzi, G. (1994). *Cartoons, One hundred years of cinema animation*. John Libbey Publishing, United Kingdom.
- Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Artigo 74º h) *Ensino*. Constituição da República Portuguesa- versão atualizada; Consultada a 30/09/2020 em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/202002171639/128039/diploma/indice>
- Diário da República n.º 194/2004, Série I-A de 2004-08-18. *Lei n.º 38/2004- Regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência*. Consultada a 30/09/2020 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/480708/details/maximized>
- Esperança, J., Dias, C. (2006). *Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança*. UNI revista - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006) ISSN 1809-4651. Consultada a 21/09/2020 em <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1331/M%3%addia%20televisiva%20e%20culturas%20das%20inf%3%a2ncias.pdf?sequence=1>
- Goes, R.(2018). *Representações de personagens surdos e/ou da língua de sinais em desenhos animados*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação/Pós-Graduação em Educação, Estudos Culturais Porto Alegre. Consultado a 04/04/2020 em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189604/001090080.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Jokinen, M. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (coord.). *Antologia de textos sobre a surdez*. Caminho, SA. Lisboa
- Justino, F. (2019). *Min e as mãozinhas: uma análise sobre a representatividade surda na mídia*. Universidade estadual da paraíba, centro de educação – CEDUC-licenciatura em letrasportuguês. Consultado a 02/04/2020 em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20412/1/TCC%20%20FABIANE%20BATISTA%20DE%20ALMEIDA%20JUSTINO.pdf>
- Karnopp, L. B. (2006). *Literatura Surda*. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 98-109. Consultado a 30/03/2020 em <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624>
- Lane, H. (1992). *A máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget, Lisboa
- Lebedeff, T. (2016). *Língua, literatura, cultura e identidade - entrelaçando conceitos*. In Aquino, I., Crestanil, L., Dias, Luís., Diedrich, M. (org). Edição 1, capítulo 1. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, BR. Consultado a 21/09/2020 em [https://www.researchgate.net/publication/317370880\\_Lingua\\_de\\_sinais\\_e\\_cultura\\_surda\\_qual\\_seu\\_lugar\\_na\\_escola#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/317370880_Lingua_de_sinais_e_cultura_surda_qual_seu_lugar_na_escola#fullTextFileContent)
- Leroi-Gourhan A. (1965). *O gesto e a Palavra 2 – Memória e ritmos*. Edições 70. Lisboa
- Marino (2014). Tamara, Disney like animation short [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B4frsp-rR6c>
- Morais, J. (2008). *Os desenhos animados e as crianças. Um estudo multicaso sobre as preferências de desenhos animados por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Estudos da Criança Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação. Universidade do Minho. Consultada em 25/02/2020 em file:///C:/Users/User/Downloads/Tese%20Final.pdf
- Oliveira, S. (2016). *A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda*. Mestrado em Comunicação Acessível. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. Consultado a 06/03/2020 em

[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1945/1/TESE\\_Joana%20Oliveira\\_Final.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1945/1/TESE_Joana%20Oliveira_Final.pdf)

Pereira, J. (2013). *Amor Surdo – Relações Humanas e Tecido Cultural: A comunidade Surda como Minoria linguística*. Chiado Editora. Lisboa, Portugal.

Priberam da Língua Portuguesa (2020). "folclore". consultado em 21-09-2020 em <https://dicionario.priberam.org/folclore>

Theatre de la Lanterne (2020). *LE THÉÂTRE D'OMBRES*. Consultado a 23/09/2020 em <https://www.theatredelalanterne.net/les-ombres-chinoises/>

Tietzmann, R. (2007). *Como falava a tipografia do cinema mudo?* Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Consultado em 31/05/2020 em <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/210/211>

# O que dizem as crianças: visões sobre educação, inclusão e cuidado

Rita Brás – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

Joana Pimental Alves – Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo, Universidade de Aveiro

## *Introdução*

Esta comunicação resulta do projeto IMAS II – Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (2018-1-AT01-KA202-039302), um projeto financiado pelo programa Erasmus+, que se centra na educação em contexto escolar de crianças e jovens com deficiência na Europa. É um projeto desenvolvido em parceria com Universidades, Centros de Investigação e Organizações Não Governamentais da Áustria, Bulgária, Reino Unido, Eslováquia e Portugal.

A primeira edição do projeto – IMAS I – decorreu entre 2016 e 2017 e dela resultou um conjunto de recomendações e contributos para um quadro de análise dos requisitos, condições e oportunidades de trabalho do pessoal não docente nas escolas – os/as assistentes operacionais. Com base nesses resultados, a segunda edição do IMAS (a decorrer) tem como objetivo principal melhorar a assistência de assistentes operacionais, através do desenvolvimento e reforço das suas competências. Desenvolveram-se cursos online e gratuitos para que estes profissionais adquiram mais conhecimento sobre deficiência e sobre os direitos das crianças, e desenvolvam ferramentas para trabalhar melhor com essas crianças no contexto escolar. O IMAS II comprometeu-se com a avaliação do impacto do projeto junto das crianças, das suas famílias e dos assistentes operacionais. Para isso, serão implementados inquéritos a familiares das crianças e a assistentes operacionais. Por sua vez, para aceder às opiniões e perceções das crianças, optou-se pela implementação de uma metodologia qualitativa, através da utilização de um conjunto combinado de métodos de investigação acessíveis e adaptados às crianças, entre eles, a realização de entrevistas individuais e entrevistas focus groups.

## *O papel dos assistentes operacionais e a escola inclusiva*

O pessoal não docente (assistentes operacionais) assume um trabalho de enorme relevância na concretização dos “pilares do paradigma educacional do século XXI” – “a valorização da diversidade, o respeito pela diferença, os combates à desigualdade” – (Neves, 2016: III) e do que a Convenção das Nações Unidas (2009) ratificou sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento que obriga todos os Estados Signatários – entre eles, Portugal – a garantir um sistema educativo inclusivo a todos os níveis (artigo 24º).

Na década de noventa, a Declaração de Salamanca – um documento sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais – reivindicou uma “educação para todos”, isto é, a necessidade premente de assegurar uma educação capaz de incluir no sistema regular de educação crianças e jovens com deficiência, necessidades educativas especiais ou limitações na participação. Nesta declaração, as escolas são descritas como a ferramenta para o combate à discriminação e o meio necessário para atingir uma sociedade inclusiva, capaz de incluir e responder às necessidades, diferenças e dificuldades individuais de cada criança. No fundo, uma educação inclusiva para uma sociedade inclusiva.

Mais tarde, os Estados da União Europeia signatários da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foram obrigados pela mesma a promover e assegurar a concretização de um conjunto de princípios essenciais à vida das pessoas com deficiência, como são os princípios do direito à escolha e independência, à não discriminação, à inclusão, ao respeito, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade, entre outros. Ao nível da educação, a Convenção afirma o direito das crianças com deficiência à educação e obriga à implementação de um sistema educativo inclusivo. Isto é, um sistema capaz de “desenvolver as capacidades e os talentos das pessoas com deficiência, desenvolver a dignidade, a personalidade e autoestima das pessoas com deficiência, de desenvolver as suas capacidades mentais e físicas” (artigo 24º). O princípio da inclusão foi estrutural na redação do documento da Convenção. Tal como em Portugal, no Decreto de lei 54/2018, a inclusão é apresentada como um processo capaz de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada criança.

Os assistentes operacionais, e os trabalhadores não docentes em geral, têm um conhecimento privilegiado do mundo educativo e de quem o frequenta,

desempenhando um papel vital na vida escolar das crianças e jovens com deficiência, sendo, por isso, peças fundamentais na concretização plena da escola inclusiva (Ramalho e Ramalho, 2015: 229). Apesar disso, esse papel é desempenhado em condições de grande precaridade laboral (por salários relativamente baixos, por pouca segurança no trabalho e/ou oportunidades de desenvolvimento profissional) e pouco reconhecimento social. Acresce ainda a idade avançada e as baixas qualificações (Simões, 2005 apud Neves, 2016:41) que caracterizam o perfil destes profissionais.

Na primeira edição do projeto, com base na análise na oferta de serviços de assistência dos sistemas nacionais dos países parceiros do IMAS (Áustria, Eslováquia, Bulgária, Inglaterra e Portugal), constatou-se que os assistentes operacionais apresentam baixas qualificações e pouca formação profissional especializada nas tarefas que desempenham. No contexto português, para estes profissionais, existem poucas oportunidades de formação disponibilizadas, poucas expectativas e oportunidades de progressão na carreira. Os resultados do projeto anterior demonstraram que, em Portugal, a motivação destes profissionais baseia-se apenas na oportunidade de contribuir para uma melhor qualidade de vida das crianças e jovens com deficiência, no interesse pessoal na área da “educação especial”, no desafio de trabalhar com crianças diferentes quotidianamente e no potencial impacto e contribuição do seu trabalho na inclusão de crianças com deficiência no sistema educativo. A revisão bibliográfica corrobora estas conclusões, como Neves (2016) nos dá conta no seu estudo. Sobre o contexto português, a autora acrescenta a estas condições que, mesmo dentro da escola, os assistentes operacionais tendem a ocupar posições na base da hierarquia escolar, sendo que “muitos docentes não apreciam/aceitam que assistentes colaborem/cooperem no seu trabalho, que apresentem ideias” (Neves. 2016: 43).

Isto parece advir do facto de, durante muito tempo, o pessoal não docente – terminologia que atualmente inclui assistentes técnicos e assistentes operacionais (Neves, 2016: 41) – ter desempenhado uma atividade desqualificada, tendo, mesmo, sido denominado em termos legislativos por “pessoal menor”, “pessoal auxiliar” e “pessoal auxiliar de apoio”, como nos dá conta Rodrigues (2009: 31), a partir de uma breve análise histórica da legislação. Mais tarde, a legislação introduziu termos como

“auxiliar de ação educativa”, em 1987, e “assistente operacional”, em 2009 (idem). Tal como Neves (2016: 45) faz notar, esta evolução da terminologia legislativa é sintomática do “hibridismo de princípios e normas que regulam a ação dos assistentes operacionais no sistema educativo”. Assim como também é indicadora da diversidade de funções que a atual terminologia aglutina.

Em Portugal, em termos legislativos, a carreira de assistente operacional inclui funções muito diferenciadas, “que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança, apoios lúdicos...), ao apoio e serviço a professores, até ao apoio à escola nas tarefas mais burocráticas” (Almeida, Mota e Monteiro, 2001: 76 apud Neves, 2016: 42) e logísticas. De acordo com as entrevistas realizadas no âmbito do IMAS I a assistentes escolares portuguesas, as tarefas que estes executam no concreto passam por: ajudar as crianças a chegar/sair da escola; acompanhamento das crianças; transporte e manutenção de materiais e equipamento; apoio na sala de aula e aulas principais; apoio nas aulas especializadas; apoio nos intervalos; apoio nas atividades quotidianas, relacionadas com a alimentação, higiene, etc; apoio na administração de medicamentos; acompanhamento de atividades específicas (por exemplo: terapias, visitas de estudo); monitorização em momentos de lazer; implementação de atividades terapêuticas/educacionais específicas na rotina diária (exercícios de mobilidade, por exemplo).

Ainda assim, o papel dos assistentes operacionais continua associado ao “estereótipo da bata e vassoura” (Neves, 2016: 42), no fundo, às funções de higiene, manutenção, arranjo e limpeza das infraestruturas dos estabelecimentos escolares. Segundo Barroso (1995: 10 e 11), os problemas de desempenho destes trabalhadores e, acrescentamos nós, este “estigma de subalternização” associado ao papel dos AO, poderá ser superado pela oferta de mais formação – adequada às suas reais necessidades –, maior especialização e, em consequência, redução do número de tarefas desempenhadas, assim como pelo aumento das suas competências e qualificações (idem).

Com base nestes resultados, a segunda edição do IMAS surge com o objetivo principal de elaborar um curso on-line para assistentes operacionais, para desenvolver e reforçar as suas competências. Para isso, foram desenvolvidas cinco Caixas de Conhecimento, baseadas em módulos de formação on-line, para diferentes

tópicos, concebidas num formato de aprendizagem combinada. Estas caixas de conhecimento incluem vários materiais didáticos, como vídeos, textos de apoio, exercícios, atividades e questionários, que permitem uma forma fácil e rápida de aprendizagem e de apoio aos/às assistentes escolares para expandir os seus conhecimentos e competências para o seu trabalho prático. As Caixas de Conhecimentos foram desenvolvidas em parceria com as Organizações Não Governamentais parceiras do projeto. Este processo baseou-se numa metodologia participativa, contando, por isso, com o contributo de assistentes de operacionais na construção da estrutura, conteúdo e forma das Caixas de Conhecimento. Para além dos assistentes operacionais, o projeto procurou ouvir e incorporar a voz de uma população não muito escutada/considerada no contexto de investigação, mesmo quando se investiga e se legisla sobre os seus mundos: as crianças.

### ***Os direitos das crianças***

Em 1990, a Assembleia das Nações Unidas ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança onde afirma o direito de todas as crianças e jovens participarem nas tomadas de decisão que os afetam, individual e coletivamente. Este instrumento jurídico veio reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direito, ficando os estados signatários obrigados a garantir e fiscalizar a efetivação dos seus direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais. O artigo 23º da mesma Convenção dedica-se especificamente às crianças com deficiência, afirmando que estas têm o direito a viver uma vida plena e com dignidade, independência e o direito de desempenhar um papel ativo na comunidade. O artigo 28º confirma o direito de todas as crianças à educação, sendo explicitados no artigo seguinte, o 29º, os objetivos da educação: a educação deve desenvolver plenamente a personalidade, os talentos e as capacidades de cada criança.

Apesar do novo paradigma que esta Convenção marca – assim como os documentos de direito internacional anteriormente referidos –, a adoção e implementação de uma abordagem centrada na criança tem sido um processo lento no que diz respeito às políticas sociais, de saúde e de educação (Ross, 1997 apud Morgan et al., 2002: 5). O mesmo se aplica à produção de conhecimento, onde a revisão bibliográfica nos demonstra que “o foco da investigação sobre cuidados de saúde e assistência social a crianças tem-se centrado tradicionalmente nas pessoas responsáveis pelas crianças,

baseando a recolha de conhecimento em suposições por parte dos adultos sobre ‘o que é melhor’ para elas” (idem).

Se no quadro geral de produção de conhecimento científico a inclusão das crianças enquanto sujeitos de pesquisa é escassa, esta tendência acentua-se no que diz respeito aos estudos que incorporam a voz das crianças através de métodos qualitativos, especialmente, através de entrevistas focus groups com crianças e jovens – metodologia adotada pelo IMAS II. À semelhança do que acontece nesse quadro mais geral, os estudos qualitativos tendem a dar protagonismo às percepções dos pais/mães, obtidas através de entrevistas individuais (Hoban, 2017: 2).

### **Metodologia**

Indo ao encontro ao que a Convenção das Nações Unidas ratificou sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e sobre os Direitos das Crianças, com o objetivo orientador de promover e defender os interesses das crianças e jovens e contribuir para a construção de uma educação inclusiva, o IMAS II concretizou uma pesquisa participativa com crianças e jovens para avaliar o impacto das Caixas de Conhecimento no trabalho dos assistentes operacionais. Através da utilização de uma metodologia qualitativa de entrevista focus group, o objetivo passou também por aceder às percepções das crianças quanto a um conjunto de temáticas relacionadas com os seus mundos de existência.

Tal como sugerido pela revisão bibliográfica dedicada à implementação desta metodologia com crianças (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Hoban, 2017; Neill, 2005), as entrevistas focus groups com crianças foram precedidas por sessões temáticas (warm up activities). Também conhecidas por “quebra gelo”, estas sessões serviram para apresentação da investigadora e das temáticas a discutir no contexto dos focus groups e concretizaram-se com base na utilização de técnicas adequadas, acessíveis, criativas e apelativas à pesquisa com crianças (Marques, 2014), resultando da combinação das seguintes ferramentas de investigação: diários de investigação, diálogos, desenhos, questionários, jogos de correspondência de imagens e informação, entrevistas focus groups e individuais. Todas estas ferramentas foram construídas tendo em conta as idades e necessidades das crianças e jovens participantes.



As ferramentas de escrita e desenho – como por exemplo os diários de investigação, os questionários e os exercícios de nomear preferências, “o que é bom” e “o que é mau” – são ideais para um primeiro levantamento das perceções das crianças. E permitem, tal como a revisão bibliográfica sugere (Morgan et al., 2002: 17), verificar a informação recolhida com crianças num segundo momento. Assim, estas atividades criaram um momento preliminar de recolha da informação e permitiram avançar tendências que orientaram as posteriores entrevistas focus groups. As atividades de escrita permitiram, ainda, incluir na pesquisa as crianças menos confortáveis em participar nas interações de grupo. Estas são atividades onde geralmente todas as crianças participam (Hoban, 2017: 2), mesmo aquelas que não gostam ou não sabem escrever, pois, podem desenhar.

Em Portugal, a pesquisa com crianças iniciou-se em março, tendo sido, devido à COVID-19, interrompida e retomada entre julho e agosto deste ano. Nesses meses, realizaram-se sessões com crianças e jovens a estudar no mesmo agrupamento escolar. Assim, participaram nesta pesquisa um total de 23 crianças e jovens entre os 6 e os 16 anos de idade, cinco dos quais com deficiência e ou limitação à participação.

As entrevistas focus groups e individuais ocuparam um lugar central nesta pesquisa, permitindo aceder diretamente à opinião de crianças e jovens sobre os diferentes contextos dos seus mundos sociais: familiar, escolar, de aprendizagem e brincadeira. Ao trazer para a discussão e incluir na pesquisa as perceções das crianças e jovens sobre estas temáticas, uma nova voz ganha protagonismo no debate da cidadania e do cuidado: a voz de crianças e jovens – público-alvo da construção de uma educação democrática e inclusiva, área cuja discussão não poderia ser tida sem o seu contributo. Acreditamos que a sua escuta atenta e ativa é fundamental para tomadas de decisões e resultados melhores.

Este método de investigação deu às crianças e jovens oportunidades para se expressarem, de forma diversa e acessível, em relação a temáticas essencialmente relacionadas com as suas emoções; a sua relação com colegas, professores, assistentes e outros funcionários; a sua perceção sobre o processo educativo e a sua visão sobre cuidado e inclusão.

A integração dessa voz levantou novos desafios metodológicos, não previstos nos estudos que implementaram as mesmas ferramentas em pesquisas com adultos. Aos problemas e desafios relacionados com a constituição da amostra, relações de poder entre quem entrevista e os entrevistados, acrescem aqueles relacionados com a diferença de idades e com as questões éticas relacionadas com o consentimento de participação e recolha de informação. A complexidade da implementação de entrevistas focus groups ganhou novas camadas no contexto da pesquisa com crianças e jovens.

## **Conclusão**

Tal como a revisão bibliográfica indicava (Morgan et al., 2002: 16), a pesquisa com crianças e jovens trouxe novas perspectivas e identificou elementos por eles considerados importantes no contexto escolar, diferentes daqueles identificados por adultos. Na pesquisa levada a cabo, a ausência de narrativas em relação ao papel dos assistentes operacionais é sintomática de duas condições que moldam os resultados apresentados nesta comunicação. A primeira, tem a ver com constrangimentos temporais que dificultaram a concretização das actividades do projeto. O atraso da implementação das Caixas de Conhecimento não possibilitou uma análise efectiva do seu impacto no trabalho dos assistentes operacionais, uma vez que não decorreu tempo suficiente entre estas etapas de investigação. A segunda relaciona-se com o papel ambíguo e indefinido que os assistentes operacionais ocupam no imaginário escolar, que resulta, tal como a bibliografia referia, da sua acumulação de tarefas e de uma desvalorização do seu trabalho por parte da restante comunidade escolar.

Apesar dos constrangimentos, esta metodologia permitiu perspetivar crianças e jovens enquanto agentes sociais ativos, acedendo às suas visões sobre aprendizagem, da assistência, do cuidado e da inclusão, dando-lhes protagonismo no movimento de Educação e Cidadania (Marques, 2014: 49). Assim se contribui para um conhecimento mais completo sobre o mundo infantil e escolar, já que “enquadrar as crianças enquanto atores sociais na construção dos seus mundos sociais” (Marques, 2014: 9) é uma contribuição central na construção desses mundos mais inclusivos, como é objetivo deste projeto.

Conclui-se que, através da aplicação de uma metodologia qualitativa acessível adequada e planeada tendo em conta as necessidades das crianças e jovens, foi possível incorporar no trabalho de investigação do IMAS II as suas perceções. Nesta comunicação, serão apresentados os seus contributos para a discussão e construção de uma escola inclusiva e as especificidades e dificuldades da aplicação de uma metodologia qualitativa com crianças.

### **Acknowledgements**

This work results from the project IMAS II - Improving Assistance in Inclusive Educational Settings. Development and Evaluation of web-based knowledge-boxes for enhancing inclusive competences of learning and support assistants, co-founded by the Erasmus + programme of the European Union (2018-1-AT01-KA202-039302).

### **Disclaimer**

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



**Palavras-chave:** Inclusão; Escola; Crianças; Jovens; Metodologia qualitativa

### **Referências bibliográficas**

Barroso, João (1995). Para uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Gestão e Organização Escolar*. Instituto de Inovação Escolar.

Decreto-lei 54/2018, 6 de Julho. Consultado em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Gibson, Jennifer E. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*. Minnesota: National Council on Family Relations.

- Hoban, Elizabeth (2017). Creative Methodologies to Stimulate Childrens Participation during Focus Group Discussions in Rural Cambodia. *Journal of Healthcare Communications*, 2: 71.
- Marques, Inês (2014). “Ver para Além de um Chapéu”: Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Morgan, Myfanwy; Gibbs, Sara; Maxwell, Krista e Britten, Nicky (2002). Hearing children’s voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2 (1), 5-20.
- Nações Unidas (1990). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Consultado em: [https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC\\_PRESS200910web.pdf?\\_adal\\_sd=www.unicef.org.uk.1601497316084&\\_adal\\_ca=so%3Ddirect%26me%3Dnone%26ca%3Ddirect%26co%3D\(not%2520set\)%26ke%3D\(not%2520set\).1601497316084&\\_adal\\_cw=1601496355262.1601497316084&\\_adal\\_id=b556096c-7162-47c1-8db7-1be4621825b9.1601496355.1.1601496355.1601496355.457a42da-0e6a-4f25-8e27-00752026c690.1601497316084&\\_ga=2.93043485.1613627309.1601496354-2114896780.1601496354](https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_PRESS200910web.pdf?_adal_sd=www.unicef.org.uk.1601497316084&_adal_ca=so%3Ddirect%26me%3Dnone%26ca%3Ddirect%26co%3D(not%2520set)%26ke%3D(not%2520set).1601497316084&_adal_cw=1601496355262.1601497316084&_adal_id=b556096c-7162-47c1-8db7-1be4621825b9.1601496355.1.1601496355.1601496355.457a42da-0e6a-4f25-8e27-00752026c690.1601497316084&_ga=2.93043485.1613627309.1601496354-2114896780.1601496354)
- Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (resolution 61/106). Consultado em: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_61\\_106.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_61_106.pdf)
- Neill, Sarah J. (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care*, 9 (1), 46–58.
- Neves, Dina (2016). O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil. *Dissertação de Mestrado*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.

Ramalho, Anabela e Ramalho, João (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDiCA - REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 8, 219-230.

Rodrigues, Manuel (2009). *Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na Escola?* Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

# **Pessoas com deficiência: comunicação interpessoal e inclusão no mercado de trabalho.**

## **People with disabilities: interpersonal communication and inclusion in the labor market.**

**Marta Alexandra Gonçalves Nogueira** – ESECS-IPLeiria, Portugal.

Marta.nogueira@ipleiria.pt

**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa** - ESECS-IPLeiria, CRID,

CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Portugal. Celia.sousa@ipleiria.pt

A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é nos dias de hoje compreendida como um aspeto fulcral para a inclusão social, independência económica e decorrente valorização e realização pessoal destas pessoas. Neste pressuposto, devido à escassez de estudos existentes e perante a desvantagem vivenciada pelas pessoas com deficiência na inclusão ao mercado de trabalho procurámos explorar e perceber como é que o mercado de trabalho as integra, e ainda saber como se processa a comunicação interpessoal neste contexto. O presente artigo constitui a evolução do estudo apresentado no INCLUDIT V (2018) com o título "Inteligência emocional e comunicação interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho", referente a uma investigação de doutoramento em curso, que envolve uma organização que assume um exemplo de boas práticas na área do recrutamento e integração de pessoas com deficiência, o Grupo Auchan Portugal.

**Palavras-chave:** Inclusão; Comunicação Interpessoal; Mercado de Trabalho.

### ***Abstract:***

The inclusion of people with disabilities in the labor market is now understood as a key aspect for social inclusion, economic independence and the resulting valuation and personal fulfillment of these people. In this assumption, due to the scarcity of existing studies and in view of the disadvantage experienced by people with

disabilities in inclusion in the labor market, we tried to explore and understand how the labor market integrates them, and also to know how interpersonal communication takes place in this context. This article is the evolution of the study presented in INCLUDIT V (2018) with the title "Emotional intelligence and interpersonal communication in people with disabilities in the labor market", referring to an ongoing doctoral research, which involves an organization that assumes an example of good practices in the area of recruitment and integration of people with disabilities, Grupo Auchan Portugal.

Keywords: Inclusion; Interpersonal communication; Labor market.

### ***Introdução***

A inclusão social tem ocupado um lugar de realce na nossa sociedade, promovendo a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, sendo um dos seus pilares a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (Calhoa, 2017).

Para a pessoa com deficiência a inclusão no mercado de trabalho significa que há uma inclusão na sociedade, a oportunidade de desenvolver uma carreira profissional e uma identidade de cariz social, afirmando a sua dimensão de cidadãos (Gonçalves & Nogueira, 2012). Desta forma, e tal como ficou estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada em 2006, torna-se imprescindível a incitação ao emprego e empregabilidade enquanto estratégias de estímulo da inclusão de pessoas com deficiência ou incapacidade (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2012).

### ***Enquadramento Teórico***

A inclusão das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho é crucial para a construção de uma sociedade que proporcione igualdade de oportunidade a todos os cidadãos, ou seja, uma sociedade solidária e justa (Malhado, 2013).

As competências de inclusão incluem a capacidade de mostrar respeito e reconhecimento pelos outros, mostrar apreço por diferentes vozes, incentivar a comunicação aberta e franca, cultivar processos participativos de tomada de decisão e resolução de problemas, mostrar integridade e avançar no raciocínio moral e usar estilos de liderança cooperativa (Nevala et al., 2015).

A comunicação não é somente dar a conhecer uma informação, mas sim uma constante troca de estados emocionais entre os interlocutores, que pode ter repercussões na organização (Alves e Pinto, 2014). Através dela, é possível estabelecer inter-relações de cariz formal e emotivo que proporcionem a fidelização gradual dos trabalhadores à organização (Curvello, 2008). Desta forma, a comunicação deve fluir por toda a estrutura organizacional, compreendendo todos os trabalhadores, pois dela depende o bom funcionamento e o bom relacionamento dentro da organização. O trabalhador com deficiência necessita de auxílio na sua integração, pelo que é imprescindível que a comunicação interna transmita ao trabalhador em questão e aos seus colegas, sentimentos positivos em relação à organização, fazendo-os compreender que a inclusão depende também das ações de cada um (Pereira, 2015).

As organizações são construções sociais, nas quais os trabalhadores com deficiência pretendem ter acesso às mesmas informações e oportunidades dos demais trabalhadores. Eles incutem uma nova dinâmica no ambiente organizacional, fazendo com que os demais trabalhadores saiam da sua zona de conforto e passem a conviver em harmonia num espaço que respeita as diferenças, limitações e rompe as barreiras do preconceito. Quando a organização assume a responsabilidade de levar o processo comunicacional de maneira eficaz a todos os seus trabalhadores, incluindo os trabalhadores com deficiência, ela está a assumir o seu papel de transformadora da sociedade (Marchiori, 2010).

## **2. Metodologia**

O presente estudo, é um estudo qualitativo, contribuindo para uma maior perceção da comunicação interpessoal e da inclusão das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, assegurando sobretudo uma maior aproximação ao público-alvo e a compreensão das experiências vividas.

Os participantes do nosso estudo são cinquenta trabalhadores com deficiência, que interagem num cenário concreto, o local de trabalho, mais concretamente nos hipermercados do Grupo Auchan Portugal.

A maioria dos participantes são operadores de hipermercado (56%), na área dos produtos de grande consumo (30%) e produtos frescos (20%); trabalham há mais de



dez anos, e o emprego atual não é o seu primeiro emprego (58%). Do total trinta são do sexo masculino (60%) e vinte do sexo feminino (40%), com idades compreendidas na sua maioria entre os 40-49 anos (46%) e entre os 30-39 anos (28%). No que se refere ao tipo de deficiência, cerca de metade dos participantes tem Deficiência Mental ou Intelectual (50%); seguindo-se os participantes com Deficiência Física ou Motora (32%); com Deficiência Visual (10%) e Deficiência Auditiva (8%).

Para a recolha de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada, tendo em conta que as suas características se mostram mais adequadas para o estudo em questão. As entrevistas aos trabalhadores com deficiência foram realizadas presencialmente em cada hipermercado de norte a sul do país, mediante agendamento prévio com o responsável de mercado. A mesma, foi orientada para questões sobre a comunicação interpessoal em contexto laboral: “A comunicação organizacional satisfaz as suas necessidades e expectativas?” e, para questões relativas à integração ao local de trabalho: “De que forma “ingressou” no seu atual posto de trabalho? Sente se integrado?”.

Uma vez que os resultados a apresentar advêm de questões de caráter qualitativo, foi realizada uma análise de conteúdo, com vista a encontrar categorias comuns às diferentes respostas, sendo posteriormente utilizado o *software* Ms Excel para a representação gráfica da informação.

### **3. Resultados**

A generalidade dos participantes ingressou com recurso a entidades (76%), sente-se integrado (88%); e a orientação do trabalho foi realizada verbalmente (100%); frequentaram formação profissional (96%); e não foi realizada nenhuma adaptação específica ao seu posto de trabalho (90%). Consideram a comunicação organizacional acessível (78%); não consideram os canais de comunicação confusos (86%); revelam que foi transmitido de forma clara os valores e visão da organização (90%); que existe uma interação constante e colaborativa com o responsável (86%); e com os colegas (88%).

Como sugestões de mudança na comunicação interpessoal, aproximadamente metade dos participantes não mudaria nada (48%); seguindo-se os participantes que

sugeriram “Mais trato humano e menos tecnológico” (16%); Existir um profissional com sensibilidade para comunicar com Pessoas com Deficiência (12%); “Mudar as mentalidades dos superiores” (10%); “Adaptar a comunicação a todos” (8%); e “Realizar reuniões semanais de equipa” (6%).

Relativamente ao que gostariam de ver modificado, de forma a proporcionar uma maior inserção profissional da pessoa com deficiência, a generalidade dos participantes mencionou: “Mais oportunidades de emprego” (52%); seguindo-se “Maior sensibilidade por parte das entidades empregadoras” (42%); e “Trabalho adaptado à pessoa e à sua deficiência” (40%).

## **Conclusão**

A diversidade no local de trabalho é vista como um meio para as organizações manterem uma vantagem competitiva no mercado de trabalho global, concentrando-se na inclusão e no desempenho (Schur et al., 2014).

Apesar da constante evolução na legislação acerca da diversidade no local de trabalho, as pessoas com deficiência ainda não têm o mesmo acesso às oportunidades de trabalho que os seus colegas sem deficiência (Copeland et al., 2010; Zappella, 2015).

É premente combater o estigma associado a esta população, demonstrando que estas pessoas têm capacidades para desenvolver determinadas atividades, desde que o posto de trabalho que ocupam, ou possam vir a ocupar, seja adequado às suas competências (Figueira, 2012).

O cenário ideal para os trabalhadores com deficiência é garantir o conhecimento de que eles estão a entrar num ambiente com uma cultura aberta e a vontade de realizar os ajustes necessários para permitir melhor que essa pessoa cumpra os seus deveres (Dawson, 2015).

## **Referências bibliográficas**

Alves, A. & Pinto, J. (2014). *A Importância da Perceção Comunicacional nas Organizações*. Universidade Autónoma de Lisboa: Lisboa.

- Calhoa, V. (2017). *Inclusão Social de Jovens com Deficiência e Incapacidade: o Centro de Reabilitação Profissional como Mediador*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.
- Copeland, J., Chan, F., Bezyak, J., & Fraser, R. T. (2010). Assessing cognitive and affective reactions of employers toward people with disabilities in the workplace. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 20, 427–434.
- Curvello, J. (2008, setembro). A dimensão interna da comunicação pública. In Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Trabalho apresentado no NP Relações Públicas e Comunicação Organizacional do VIII Nupecom – Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação, Natal, Brasil. Retrieved from <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2065-1.pdf>.
- Dawson, J. (2015). A Realistic Approach to Assessing Mental Health Laws' Compliance with the UNCRPD. *International Journal of Law and Psychiatry*.
- Figueira, D. (2012). *Acesso ao Mercado de Trabalho: o caso das pessoas com Deficiência Mental*. Dissertação de Mestrado não editada. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Centro de Informação e Documentação GEP - CID.
- Gonçalves, J. (coord), & Nogueira, J. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: MSSS – Gabinete de estratégia e planeamento.
- Malhado, C. (2013). *A deficiência mental e o mundo laboral: representações e vivências*. Dissertação de Mestrado não editada. Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.

Marchiori, M. (2010). *Comunicação e Organização: Reflexões, Processos e Práticas*. São Caetano: Difusão Editora.

Nevala, N., Pehkonen, I., Koskela, I., Ruusuvuori, J., & Anttila, H. (2015). Workplace accommodation among persons with disabilities: A systematic review of its effectiveness and barriers or facilitators. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25, 432–448.

Pereira, B. (2015). *As relações públicas e as estratégias para a inclusão de deficientes no ambiente organizacional*. Dissertação de Mestrado não editada. Universidade Federal do Pampa: São Borja.

Schur, L., Nishii, L., Adya, M., Kruse, D., Bruyère, S. M., & Blanck, P. (2014). Accommodating employees with and without disabilities. *Human Resource Management*, 53, 593–621.

Legislação consultada:

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

# Desenvolvimento de um Jogo Digital Educacional Multimodal para Leitura Compartilhada para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA

**Viviane Cristina de Mattos Battistello**<sup>28</sup>- Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil. [vivimattos@feevale.br](mailto:vivimattos@feevale.br)

**Rosemari Lorenz Martins** - Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil. [rosel@feevale.br](mailto:rosel@feevale.br)

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. Conforme Moraes (2013), uma forma de preparar o caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita é a 'leitura compartilhada'. Nessa modalidade de leitura, adulto e criança, sentados e aconchegados um ao outro, compartilham a leitura do mesmo livro. A leitura compartilhada, conforme 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 derivada 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, segundo Moraes (2013), o estilo de interação com a criança, visto que isso incentiva a produção da palavra ou

---

<sup>28</sup> Bolsista CAPES

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.

Salienta-se que as crianças e os jovens, atualmente, encontram-se 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 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 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 de qualquer lugar, o que potencializa a aprendizagem por meio da mobilidade (*mobile learning*) (Sacco et.al, 2010), o que é bastante relevante para as crianças com TEA, visto que precisam da repetição para aprender.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo geral 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 vistas ao desenvolvimento da competência leitora de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com esse jogo, acredita-se que seja possível contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, também com a melhoria de sua qualidade de vida e da de seus familiares, além disso, visa auxiliar a prática pedagógica de professores que atuam com crianças com esse tipo de transtorno.

O projeto é destinado a sujeitos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Justifica-se a escolha dessa faixa em função de que o sujeito, nessa

etapa, está em fase de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, nas últimas três décadas, os estudos vêm mostrando que as habilidades cognitivas desenvolvem-se ao longo da infância, em um trajeto até a adolescência e a idade adulta. Nesse sentido, é preciso consolidar, em crianças, a capacidade de atenção, de interação com o meio ambiente de forma responsável e crítica.

Os testes com o aplicativo serão realizados em uma escola pública municipal de uma cidade do sul do Brasil. O trabalho envolverá duas crianças do 1º ano com diagnóstico de TEA. Para a testagem do material, será proposto aos professores e aos pais das crianças a realização de uma leitura mediada utilizando o aplicativo desenvolvido.

O desenvolvimento do estudo está organizado em 7 fases<sup>29</sup>. As Fases 1 e 2 são etapas de pré-produção dos jogos, logo ocupam-se da organização do conteúdo instrucional e do universo ficcional, que se encontram em estágio final de construção. Isto é, a história e as atividades de mediação já foram finalizadas e o protótipo já está pronto e, em breve, os primeiros testes serão realizados. 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. As Fases 5 e 6 compreendem a etapa final, logo o planejamento das ações de aplicação e validação do jogo multimodal desenvolvido. Por fim, a fase 7 compreende os relatórios finais do projeto. Todas as fases são detalhadas conforme segue:

FASE 1 – Organização da equipe e Estudo teórico. Em um primeiro momento, será organizada a equipe, para o desenvolvimento do jogo. Concomitantemente, será organizado o conteúdo sobre alfabetização, utilizando conhecimentos já desenvolvidos na Universidade sobre o tema. Além disso, serão estudados a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, os planos de estudos referentes à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental da referida cidade e conteúdos específicos sobre alfabetização de crianças com TEA, além disso serão revisadas experiências e metodologias disponibilizadas pela Universidade Feevale- Brasil e

---

<sup>29</sup> Esta pesquisa está sendo realizada com financiamento da FAPERGS- Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul, edital 05/2019.

pelas escolas envolvidas no projeto, referentes à alfabetização de crianças com TEA, que possam ser utilizadas para apoiar os fundamentos do projeto, compor os conteúdos e apoiar as estratégias pedagógicas na relação entre os recursos digitais propostos e a abordagem do tema.

FASE 2 – Desenvolvimento de conteúdo, universo ficcional e narrativa. Nessa fase, a equipe, a partir dos estudos teóricos realizados, definirá como será o layout do jogo, os elementos de jogabilidade, as personagens, a narrativa e o universo ficcional que envolverá a temática. Nessa fase, também será construído o conteúdo e planejado como o conteúdo irá interagir com o universo do jogo. Além disso, os elementos definidos nessa fase darão subsídios para o desenvolvimento do *website*, o qual terá relação com o universo ficcional do jogo. Nesse momento, a equipe de conteúdo começará a planejar também o *layout* do *site* e as informações que estarão contidas nele.

FASE 3 - Desenvolvimento do produto. Nessa fase, o jogo e o *web site* serão desenvolvidos. O jogo será desenvolvido para a plataforma *Android* suportada pela *Google (Tablet)*, uma vez que permite a instalação do jogo no dispositivo tanto via direta como via *Google Play*. O desenvolvimento do jogo contempla a produção de assets visuais e sonoros, layout, protótipos de jogabilidade, inserção de conteúdo, etc. O desenvolvimento do *website* contemplará o aspecto de layout de interface, elementos da navegação e conteúdo.

FASE 4 – Pré-teste e refinamento do produto. Essa fase contempla o teste com o jogo e o *website* desenvolvido, buscando sua validação parcial. Nesse momento, será preciso analisar os aspectos de usabilidade, jogabilidade, eficiência e eficácia e seu potencial de disseminação de conhecimento, a partir da interação sujeito-conteúdo – recurso digital. Serão avaliadas tanto as interações através de *tablets* e *celulares* como através da *web*. Serão avaliadas também as informações motivacionais e técnicas, relacionadas ao tema e ao jogo desenvolvido, disponíveis no *website*. O pré-teste será realizado com duas crianças com diagnóstico de TEA, matriculadas em um primeiro ano em uma escola municipal. Para a coleta de dados, será observada a interação das crianças com o jogo e realizada uma entrevista com os professores e os pais das crianças participantes. A partir da observação e das entrevistas, será



realizada a análise dos dados, buscando obter informações que permitam refinar o jogo desenvolvido.

FASE 5 – Planejamento da atividade junto aos professores da escola e aos pais das crianças participantes. Nessa fase, dar-se-á o planejamento para a abordagem da temática junto aos professores das escolas e aos pais. Para a testagem do material, será proposto, juntamente com os professores envolvidos e com os pais, o desenvolvimento de ações para trabalhar como jogo. A partir disso, serão planejados os momentos para o uso do jogo. Considerando a possibilidade de mobilidade que o jogo terá, as ações poderão ser desenvolvidas em momentos em que os alunos estiverem na escola e também em espaços fora da sala de aula.

FASE 6 – Aplicação, Teste e refinamento do produto. Nessa fase, ocorrerá a aplicação do jogo em dispositivo móvel e web. A análise dos dados dar-se-á a partir da observação das crianças jogando e de entrevistas com os professores das escolas envolvidos no projeto e com os pais das crianças. Alterações necessárias no jogo e na organização do website serão desenvolvidas tendo como aporte a testagem realizada e os dados coletados.

FASE 7 – Desenvolvimento de relatório final e disponibilização pública do jogo desenvolvidos. Nessa fase, os resultados obtidos serão organizados em um relatório final, bem como o material desenvolvido disponibilizado em um website para acesso e instalação em tablets e celulares.

A construção do aplicativo tem 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.

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 caracteriza-se como fator decisivo de influência sobre o nível de processamento das informações e da construção do conhecimento do aluno. A mediação de leitura pode ser utilizada em qualquer idade, desde que sejam feitas as adequações conforme as especificidades do TEA que o aluno apresenta. Além disso, a literatura estudada tem mostrado que o uso de recursos tecnológicos tem contribuído para as práticas pedagógicas com enfoque no processo de aquisição da leitura e da escrita, principalmente porque algumas crianças, em função de dificuldades sensoriais, não conseguem manusear livros físicos, outras não conseguem verbalizar o que gostaram ou entenderam da história.

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 da iniciação científica bem como por meio de projetos sociais.

**Palavras-chave:** Dispositivos Móveis; Leitura; Autismo.

### ***Referências bibliográficas***

Morais, J.(2013) Criar leitores: para professores e educadores. São Paulo: Manole.

Pillinger, C., & Wood, C. (2013).A small-scale comparison of the relative impact of dialogic and shared book reading with an adult male on boys' literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, v.13, p.555-572.

Rogoski Et. Al. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Revista Perspectiva*. v. 6, nº1 p.48-59.

Saccol, Amarolinda I. C. Z. ; Schlemmer, Eliane; Barbosa, Jorge L. V. (2010) M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua. 1. ed. São Paulo: *Pearson Prentice Hall*. v. 1. 162p.

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.

# Os instrumentos de identificação das perturbações da aprendizagem específicas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

Antónia Barreto - ESECS/Politécnico de Leiria

Elsa Francisco - CIDEI/ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Avaliação Compreensiva; Instrumentos de Avaliação; Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

No âmbito do mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor realizou-se um estudo cujo principal objetivo foi conhecer os instrumentos de avaliação, no âmbito da avaliação compreensiva, disponíveis para professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), conhecidos e utilizados por estes, para a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem, bem como a importância que atribuem à identificação das Perturbações da Aprendizagem Específica (PAE), de acordo com o conceito descrito no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5, 2014, American Psychiatric Association) e ao seu papel enquanto parte de uma equipa multidisciplinar e para uma intervenção o mais eficaz possível, como é estabelecido na legislação vigente de acordo com o DEC. Lei – 54/2018 onde é evidenciada a importância do Desenho Universal das Aprendizagens (DUA).

## ***Pertinência do estudo***

Tornar realidade o direito ao acesso e sucesso de todos os alunos coloca à escola, nomeadamente aos professores grandes desafios. Para que a inclusão educativa de crianças com dificuldades seja uma realidade, há que contar com professores preparados, que contribuam para a gradativa diminuição da exclusão escolar e a qualificação do rendimento do aluno ao mesmo tempo que adquire conhecimentos e desenvolve práticas adequadas ao trabalho com alunos com Perturbações de Aprendizagens Específicas. Nesta perspetiva é necessária uma preparação especial por parte dos professores do ensino regular e a necessidade de profissionais especializados que possam servir de suporte quer aos alunos, quer aos professores. O conceito de educação inclusiva foi definido por Hegarty (1994) como o

desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com Necessidades Específicas (NE) na escola regular (citado por Capitão, P. 2010, p. 21). A inclusão educativa requer uma especial preparação das escolas e dos professores para esta nova realidade.

Como professora de 1.º CEB a fazer formação na área do Ensino Especial, senti a dificuldade da identificação precisa das dificuldades dos alunos. Em articulação com os colegas e intervenientes na área da educação percebi que esta é uma característica comum em contexto de sala de aula.

Terá a legislação vigente vindo acentuar esta necessidade de mais informação e formação para rapidamente se identificar e intervir de modo a potenciar a capacidade de cada um? Até então, mediante dificuldades visíveis, havia um protocolo de educação especial a cumprir e as adaptações e intervenções surgiam depois das dificuldades dos alunos sinalizadas. É certo que continuamos a ter um protocolo de intervenção, contudo, atualmente, apesar da orgânica da equipa multidisciplinar, da corresponsabilização de todos os intervenientes do processo educativo, para também um alerta ao perfil do professor no sentido de se capacitar de conhecimento acerca das características específicas de necessidades educativas, bem como de formas adequadas de intervir.

Tendo conhecimento de instrumentos validados para uma avaliação compreensiva destas Perturbações, surgiram as questões: os instrumentos são conhecidos pelos professores? Quais são utilizados? Qual será a perceção que os professores do 1.º CEB têm acerca destes instrumentos?

Para ir ao encontro desta problemática desenhou-se a seguinte pergunta de partida:

### ***Questão de investigação***

Que instrumentos de identificação de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente as PAE, os professores de 1.º CEB conhecem, utilizam e o que pensam deles?

### ***Objetivos da investigação***

- Caracterizar o papel do professor de 1.º CEB na identificação das PAE tendo em conta a equipa multidisciplinar a que pertence.

- Conhecer os instrumentos de identificação das PAE que são do domínio dos professores de 1.º CEB e que são utilizados por eles para identificação de dificuldades específicas de aprendizagem.
- Relacionar o exercício das tarefas de identificação das PAE, o domínio dos instrumentos, a intervenção e a satisfação dos professores com essa intervenção.

### ***Abordagem metodológica***

“É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” (citado por Barbosa, I., 2019, p.20).

Tendo em conta este pressuposto e porque a investigação qualitativa se apoia no paradigma naturalista ou interpretativo, que está intimamente associado a uma visão holística dos seres humanos, e porque todas as investigações qualitativas tendem a transparecer o significado ou a perspectiva de interpretação que determinado fenómeno reveste para os indivíduos (Fortin, 2009), optou-se pela metodologia de investigação de natureza qualitativa.

Dentro do paradigma escolhido, o método que se adequa às características do estudo e que também o caracteriza é o estudo de caso. Estuda-se de forma intensiva e detalhada um objeto de uma entidade bem definida.

Participaram no estudo, através de uma entrevista semiestruturada, professores a exercer funções no 1.º CEB com a função de professores titulares ou de professores de apoio.

Para uma análise fundamentada são descritos alguns testes de identificação de Dificuldades de Aprendizagem, como: 1. TIL – Teste de idade de Leitura – TIL de Ana Sucena São e Luís Castro (2006); 2. Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem – EIDA de Luís Miranda Correia (2012); 3. Indicadores do Método Distema® de Paula Teles e Leonor Machado (2005); 4. Prova Exploratória de Dislexia Específica – PEDE de Condemarin e Blomquist (1989); 5. Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura - O REI de Carvalho & Pereira (2009); 6. Teste de Identificação de Competências Linguísticas - TICL, de Fernanda Viana (2004); 7.

Avaliação Compreensiva para Alunos com Dificuldades Específicas, de Helena Serra (2005); 8. Bateria Aferição de Competências de Matemática – BACMAT, de Rafael Pereira e Inês Rodrigues (2014); 9. Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e Escrita – BACLE, de Rafael Pereira e Rita Rocha Bateria (2012); 10. Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura – DECIFRAR, de Emílio-Eduardo Salgueiro (2002); 11. Bateria de Sentido do Número - BSN de Jordan, et all (2006); 12. Prova de Análise e Despiste da Dislexia – PADD, de Rui Carrateiro (2003); e é exposto o que tem vindo a ser legislado para a Educação Inclusiva bem como o que têm vindo a ser problematizado teoricamente sobre o assunto: O professor de 1.º CEB como parte de uma equipa multidisciplinar e Desenho Universal da Aprendizagem.

Para a realização da entrevista semi-estruturada foi feita uma entrevista exploratória ao professor de educação especial que integra a equipa da consulta de desenvolvimento do Hospital de santo Andre e foi realizada investigação teórica.

O guião da entrevista foi submetido a um pré-teste, com especialistas que se enquadram no universo da amostra, o que permitiu que alguns erros de compreensão fossem eliminados e fossem eliminadas algumas perguntas para não haver repetição de informação.

A entrevista semi-estruturada é composta por perguntas fechadas e abertas quer para caracterizar a amostra quer para alcançar os objetivos da investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos sete professores, agendando-se previamente a disponibilidade horária e o local. Todos os participantes o fizeram de forma voluntária depois de uma breve contextualização do estudo e foram elucidados acerca do tempo previsto para a realização da entrevista.

Este estudo permite caraterizar a perceção dos professores em relação aos Instrumentos de Identificação das Dificuldades dos alunos, como auxílio para uma intervenção precoce, precisa e eficaz.

A análise da informação constitui um aspeto fundamental e também problemático do processo de investigação. (Aires, L., 2015, p.43). Para a análise dos dados desta investigação optou-se pela análise de conteúdo e pela análise estatística.

## ***Apresentação de resultados***

A entrevista semiestruturada foi realizada a sete professoras, todas do género feminino, com a idade compreendida entre os 35 e os 47 anos. Seis das professoras não têm formação em Educação Especial, uma das professoras tem uma pós-graduação. Das sete entrevistadas, três trabalham no Centro escolar da Benedita, duas no Colégio Conciliar Maria Imaculada em Leiria, uma no Centro Escolar das Pedreiras em Porto de Mós e uma no Agrupamento de Escolas Conde de Ourém. Cinco têm a função de professor titular e duas têm a função de professores de apoio. As cinco professoras que têm a função de titular, estão responsáveis por turmas de ano único. Os níveis de escolaridade distribuem-se da seguinte forma: uma professora com o 1.º ano, três professoras com o 2.º ano e uma professora com o 3.º ano. Profissionalmente, quatro das professoras têm vínculo ao quadro de escola e três das professoras são temporariamente contratadas.

O tempo de serviço das professoras está compreendido entre os 4 e os 24 anos e as suas habilitações académicas distribuem-se da seguinte forma: três professores têm licenciatura em 1.º CEB e quatro têm licenciatura em 1º e 2.º CEB, cada uma das quais com variante diferente: Matemática/Ciências; Educação Física; Português/Francês; e Educação Musical.

Os resultados relevam que os instrumentos de identificação de Dificuldades de Aprendizagem são, na sua grande maioria, desconhecidos pelos professores. Mesmo quando os conhecem, não são utilizados com frequência, reconhecendo, no entanto, que se tivessem formação acerca da sua aplicação seriam uma grande ajuda para identificar necessidades, definir estratégias e alcançar o sucesso.

Respondendo aos objetivos de investigação chegou-se às seguintes conclusões:

- oito dos alunos identificados com PAE foram referidos por três das professoras entrevistadas;
- existem vários instrumentos que podem ser aplicados por professores para identificação das PAE;
- as docentes conhecem mais instrumentos para identificar PAE com défice na leitura e escrita do que com défice na matemática;



- os indicadores do Método Distema® é conhecido por cindo das professoras, mas não é utilizados por nenhuma;
- os indicadores de Helena Serra e a Bateria de Avaliação para as Competetências Iniciais da leitura e Escrita – BACLE, são conhecidos por quatro dos professores e apenas um refere já ter utilizado a BACLE;
- os restantes instrumentos são conhecidos por três ou menos professores, sendo que a prova de capacidade leitora DECIFRAR e a Bateria de Sentido de Número (BSN) não é conhecida por nenhuma professora;
- houve uma professora que referiu já ter utilizado a Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (EIDA), os indicadores do metodo Distema, a bateria de Aferição de Competências matemáticas (BCMAT) e a BACLE;
- a professora que referiu já ter usado os instrumentos de avaliação, explicita que o faz de forma pontual por não se sentir à vontade para a sua aplicação;
- a maioria das professoras entrevistadas considera que não utilizam, de forma habitual, instrumentos de identificação das PAE;
- as professoras entrevistadas fazem a identificação das PAE por observação e por comparação com os resultados esperados para cada etapa de desenvolvimento da criança;
- foram evidentes algumas formas de identificação das PAE que as professoras consideraram informais definindo-as como ajustes de intensidade e frequência àquelas que já são as suas funções e práticas de estar atento aos sinais do aluno. No entanto estas estratégias são referidas como indicadores a ter em conta em alguns instrumentos como os de Helena Serra, de Paula Teles ou Luís Miranda Correia.
- as entrevistadas referem que, como professoras do 1.º CEB, têm um papel importantíssimo na identificação das PAE;
- as professoras entrevistadas referem que mesmo antes e ao longo do processo de identificação clara das PAE procuram metodologias diferenciadas, indo ao encontro do Dec. Lei 54/2018, quando este refere que nem sempre é necessário diagnosticar para intervir;
- nem todas as entrevistadas reconhecem ser parte da EMAEI e nem todas sentem a proximidade profissional dos elementos que fazem parte da EMAEI;

- as entrevistadas valorizam a existência de instrumentos de identificação das PAE e referem que os utilizariam e seriam um grande auxílio, caso tenham formação para o fazer;
- identificam-se duas razões principais para a não utilização dos instrumentos que permitem a identificação das PAE: desconhecimento da sua existências e necessidade de formação para a sua utilização.
- as entrevistadas são unânimes a referir que quanto mais célere for o processo de identificação, mais rápida é a intervenção e por isso a possibilidade de sucesso, tendo em conta o potencial máximo de cada aluno;

A necessidade de formação constante pode ser corroborada nas palavras de Vitor Cruz (2011, p.2) quando refere que o termo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) é por um lado, sinónimo e, por outro, polissémico. O que quer dizer que para além de poder ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas. Tal deve ser um alerta à reflexão constante para os profissionais educativos acerca da semântica dos conceitos que envolvem os diagnósticos que vão sendo desenhados. Tendo em conta a evolução e enquadramento teórico atual acerca das DAE, é importante que o profissional, para além de ter em conta a diversidade de argumentos na definição dos conceitos, tenha também em conta a necessidade de se enquadrar teoricamente para esboçar o seu trajeto de intervenção.

Para essa intervenção, os instrumentos de identificação podem ser um auxílio na organização de planos de intervenção, uma vez que permitem identificar com maior clareza as dificuldades que podem estar ou não enquadradas numa PAE, justificando-se assim a necessidade de conhecimento da sua existência e particularidades de aplicação e interpretação.

Tendo em conta o contexto legislativo atual e o papel do professor como elemento charneira de uma equipa multidisciplinar e primeiro interveniente nas adequações de estratégias para alcançar resultados e desenvolver o potencial máximo de cada aluno, indo ao encontro do preconizado no DUA, contribuindo para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, os testes de identificação das PAE revelaram-se para a

amostra em causa, serem de grande potencial para agilizar os processos de identificação-intervenção.

Como resposta à pergunta de partida podemos dizer que as professoras entrevistadas manifestaram a perceção da necessidade da identificação num espaço de tempo curto, encontrando nos instrumentos de identificação das PAE a possibilidade de suporte para a sua identificação, revelando, no entanto, a necessidade de formação para a sua utilização.

### ***Referências bibliográficas***

Aires, L. (2015) Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Porto: Universidade Aberta.

American Psychiatric Association (2014). DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Lisboa: Climepsi.

Barbosa, I., (2019). Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de educação e Ciências de Lisboa.

Capitão, P. (2010). Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Especialidade Educação Especial. Instituto Politécnico de Lisboa.

Correia, L.M (2017). EID: Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem. Braga. Flora editora

Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v . 24, n. 41, p. 329-346.

Decreto- Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 - 1.ª série Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 - 1.ª série Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série Lisboa:  
Ministério da Educação.

Fortin, M-F., (1999). O Processo de investigação: Da conceção à realização. Loures:  
Lusociência

Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades  
Específicas de Aprendizagem: pistas para uma intervenção educativa. Porto:  
Asa Editores.

Teles, P & Machado, L (2005). Dislexia – Da teoria à intervenção. Método Distema ®.  
V Seminário Distema. Porto.

# **Educação para Todos no Ensino Superior: Projetos Extensionistas de Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos em Portugal e no Brasil**

**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa** - Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPEiria (CICS.NOVA. IPEiria)

**Alessandra Lopes de Oliveira Castolini** – Universidade Federal do Piauí/Universidade Feevale

**Gabriel Eidelwein Silveira** – Universidade Federal do Piauí - UFPI

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) votada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reconhece todas as pessoas sem distinção e defende o direito à educação para todos, enquanto um direito humano. Desde a década de 1990 com o movimento global de Educação para Todos (UNESCO, 1990) observamos repercussões de acordos internacionais, que implicaram ações reproduzidas no contexto político, articulados às políticas públicas repercutindo diretamente no cenário educativo, alterando as formas de conduzir temas da diversidade e inclusão, e consequente nas Instituições de Ensino Superior (IES), tensionando a implementação de orientações, alterações de normativas, a incorporar aos currículos temas como: justiça, equidade, diversidade e inclusão, com ampliação de debates com perspectivas nos direitos humanos.

Desse modo, os sistemas de ensino passaram organizar-se para atender especificidades da Educação para Todos, a desenvolver projetos e ações inclusivas pautadas em Direitos Humanos no âmbito das IES, com ampliação de discussões sobre o reconhecimento da diversidade e formas de inclusão, que impulsionam rupturas acerca de discussões hegemônicas e possibilitam abertura para o debate nos processos de socialização humana, ou seja, de reconhecer na diversidade existente os processos de inclusão (UNESCO, 2020).

Recentemente lançado, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020, p.08) considera que a educação realiza uma contribuição essencial na construção de sociedades inclusivas e democráticas, na busca da coesão social e na

celebração da diversidade e inclusão na educação que significa garantir que todos sintam-se valorizados e respeitados com o lema de todos, sem exceção.

Consoante a isto, este artigo objetiva discutir ações extensionistas no ensino superior por meio de projetos extensivos a comunidade com perspectivas de debate sobre diversidade, inclusão e direitos humanos, desenvolvidos desde 2018 no contexto das IES por meio de universidades conveniadas de Portugal e Brasil.

Em Portugal serão apresentadas ações desenvolvidas pelo Centro de Recursos para a Inclusão Digital - CRID com foco no projeto: Ciclo de Debates: Múltiplos Olhares, Diferentes Práxis, no Politécnico de Leiria - IPLeiria e no Brasil serão apresentadas ações desenvolvidas por meio do projeto Direitos Humanos em Pauta, realizados na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ambos os grupos trabalham em prol da Educação para Todos e com projetos com perspectivas de Direitos Humanos em resposta às demandas da sociedade contemporânea, com discussões das políticas públicas que asseguram a educação inclusiva como direito humano e o papel das universidades para a formação, que conforme Coelho (2012) pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em prol do reconhecimento da diversidade em defesa aos direitos de Todos.

Este estudo, de caráter qualitativo apoiado em Martins (2004), ancora-se como referencial metodológico no estudo de caso, proposto por Stake (1999) por se tratar de uma investigação empírica, baseada em estudo de múltiplos casos (YIN, 2015) uma vez que apresentará múltiplas evidências e intervenções em contextos diferenciados em Portugal e no Brasil. A recolha de dados deu-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental em torno de aportes legais que subsidiam as políticas públicas e respaldam a Educação para Todos, bem como a socialização e análise dos projetos desenvolvidos em ambos os países no contexto do ensino superior, apontando possibilidades de replicação das propostas, favorecendo o diálogo interdisciplinar.

O estudo propõe em uma primeira etapa, identificar as premissas de desenvolvimento de projetos e ações realizadas no contexto português, para em uma segunda etapa, contextualizar ações realizadas no contexto brasileiro, buscando discutir e analisar as evidências e propor novas interpretações e aplicações entre as produções dos dois grupos, considerando seus contextos e situações existentes.

Consideramos que para a construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos, o papel das IES é fundamental, com o fomento de projetos e ações que viabilizem a discussão de temas da diversidade, inclusão e direitos humanos no ensino superior extensivos à comunidade. As discussões empreendidas neste estudo, asseveram o direito a Educação para Todos e a igualdade de oportunidades como base para uma sociedade mais justa, democrática e equinâme, refletindo as contradições da sociedade, removendo as barreiras existentes.

### ***Desenvolvimento e Discussão dos Resultados***

Conforme o relatório publicado em 2020 (UNESCO, 2020) nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos, visto que o mundo em rápidas transformações enfrenta grandes desafios, rupturas tecnológicas, mudanças climáticas, conflitos, intolerância e ódio que ampliam ainda mais as desigualdades, ampliando os impactos para as próximas décadas. O relatório aborda questões sobre a inclusão na educação com grande preocupação, visto que os dados alertam para o fato que as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual, outro ponto levantado são as barreiras a uma educação de qualidade e a exclusão de jovens e crianças dos processos educativos (CASTELINI; SOUSA & CARDOSO, 2020).

Conforme Sousa (2012, p.171) a universalização da educação trouxe para a sala de aula uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis diversos, por isso é necessário reinventar outras formas de ensinar. Desse modo, quanto mais se intensificam os desafios da diversidade nos contextos educativos, ampliam anseios pelo princípio de igualdade de oportunidades como base para uma sociedade democrática, problematizando o acesso, permanência e sucesso no ensino superior, e o papel social das IES no desenvolvimento de projetos, ações e práticas educativas inclusivas, que reconhecem a diversidade.

Gomes (2005, p.56) ressalta o papel das IES a cumprir nesse debate, discorre do comprometimento dos educadores na construção de práticas pedagógicas e estratégias de formação que contemplem nas pautas temas da atualidade que viabilizem processos de autoconhecimento e conhecimento do outro, desconstrução de estereótipos e variados discursos, refletindo contradições da sociedade e as

barreiras existentes. As IES enquanto instituições formadoras, socializadoras e que produzem conhecimento para a sociedade, são compostas por atores sociais, que refletem valores e preconceitos calcados numa sociedade estratificada por classes e raças e acaba por assumir função de manutenção desse *status quo*, formando alguns para assumirem seu comando e outros para serem subjugados. (OLIVEIRA, 2001)

Mais recentemente foi aprovado em Portugal o Decreto de Lei n. 54/2018 (DGE/MEC, 2018), o qual estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, com aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Em Portugal a equipe do CRID/IPLeiria trabalha com o desenvolvimento de projetos extensivos à comunidade acadêmica e geral desde 2006, tornando possível o acesso a práticas inclusivas, além de produzir e adaptar materiais de apoio a educadores, familiares, demais interessados e no atendimento de pessoas que necessitam de recursos diferenciados que favoreçam a aprendizagem.

Além das ações de pesquisa e extensionistas, o CRID recebe grupos de professores interessados em formação, investigadores e pesquisadores de vários países que buscam aproximações com os projetos e conhecer as ações desenvolvidas replicando em seus países, que são traduzidas em projetos de cooperação, artigos científicos, teses e publicações, referenciando o trabalho desenvolvido em prol da educação mais acessível e inclusiva para todos. O CRID desenvolve diversos projetos voltados a Educação para Todos, com perspectivas de educação inclusiva, com foco na diversidade existente e pautada em princípios de direitos humanos. Nesse sentido, o Projeto Ciclo de Debates: Múltiplos Olhares, Diferentes Práxis, objetiva desenvolver ações extensivas à comunidade por meio de ciclos de debates sobre temas da Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos sob perspectiva de diferentes atores sociais, fortalecendo redes de trabalho e viabilizando diálogos interdisciplinares.

Com o compromisso de desenvolver ações voltadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), presente na Agenda 2030 (ONU, 2015) como forma de não deixar ninguém para trás (UNESCO, 2020, p. 09) as ações desenvolvidas buscaram garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos.



O projeto contou com a participação de diferentes profissionais e pesquisadores de diversas áreas, da IES local e de outras universidades, cidades e países, possibilitando debates abertos ao público, transmitidos via redes sociais sobre temas da atualidade, a saber: Diversidade e Inclusão Social: Desafios, contradições e perspectivas; Ciência, Tecnologias e Sociedade: Um caminho para Inclusão, favorecendo o diálogo interdisciplinar, contribuindo para a construção do saber mais reflexivo e comprometido com as demandas da atualidade.

A discussão sobre a diversidade presente no Brasil segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), tornou-se foco central nos debates educacionais a partir da década de 90, motivada pela pressão internacional para o cumprimento de acordos de combate às desigualdades raciais e de gênero, dentre outras, os quais ganharam força devido às tensões e reivindicações empreendidas pela atuação significativa, dos novos movimentos sociais, com a necessidade do trabalho com temas transversais e diversidade na educação por acreditar que esta temática necessita fazer parte da formação inicial das graduações tanto de bacharelado quanto de licenciatura, como oportunidade de refletir sobre crenças, valores, discursos, ideologias e o posicionamento do futuro profissional frente à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexual.

Conforme Silveira (2017) o enfoque das políticas públicas educacionais na perspectiva dos direitos humanos retrata que, nas últimas três décadas, houve um novo direcionamento das tendências educacionais em que a diversidade cultural está cada vez mais presente nos debates educacionais. Estes temas tornaram-se obrigatórios na reelaboração das propostas pedagógicas dos cursos de graduação, no ensino superior (BRASIL, 2006), considerando que foram sancionadas leis e diretrizes que tratam da temática, ampliando o campo investigativo acerca das desigualdades entre homens e mulheres e étnico-raciais e explicitando a necessidade de aderir a uma política pública inclusiva que prevê o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino, assegurando apoio por meio de estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, previsão de atendimento educacional especializado e preocupação com a formação de docentes da educação especial e do ensino regular considerando a diversidade existente nos contextos educativos, por

meio de decretos, resoluções, adequações e diretrizes como forma de orientar os sistemas educacionais com uma perspectiva inclusiva de ensino (BRASIL, 2015).

Em 2015, com aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) evidenciando o dever do Estado, da sociedade e da família assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, com adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem por meio de oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, provocando mudanças conceituais e atitudinais dos professores, bem como nas condições de acessibilidade no ensino superior.

No Brasil, o Projeto Direitos Humanos em Pauta trata-se de um projeto de extensão universitária, vinculado a Universidade Federal do Piauí – UFPI, desenvolvido no campus Senador Helvídio Nunes de Barros na cidade de Picos no estado do Piauí, nordeste brasileiro. Criado em 2018, o projeto tem como objetivo pautar discussões contemporâneas e históricas a respeito dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, promovendo reflexões interdisciplinares, as quais contemplem tanto as contribuições da pesquisa, quanto os aportes baseados na prática docente. Desse modo, por meio de encontros realizados - na forma de conferências, seminários ou rodas de conversa menos formais - das quais possam participar tanto experts convidados e discentes de diversas áreas, quanto membros da comunidade externa à universidade, as discussões pautadas originam de contribuições da pesquisa realizada pelos proponentes, a qual enfoca a comparação de sistemas de direitos fundamentais constitucionalizados nas grandes democracias ocidentais e no Brasil.

Dita pesquisa debruça-se sobre os fundamentos filosóficos das formações constitucionais contemporâneas, a partir de um marco teórico sociológico. Daí o seu caráter interdisciplinar: pois os sistemas de pensamento, enquanto artefatos culturais - inclusive a cultura dos direitos humanos -, não podem ser compreendidos fora do sistema de relações de poder no seio do qual são gerados e que são as suas condições sociais de possibilidade.

Assim também, os debates propostos se relacionam com a prática de ensino dos autores deste estudo, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2015 (BRASIL, 2015), as quais devem contemplar também as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, abordando conteúdos da disciplina de sociologia - movimentos sociais, revoluções, desigualdade, conflitos, cultura, etc. - bem como temas transversais, próprios de uma pedagogia crítica que contribua para a formação integral do estudante, futuro profissional, não apenas enquanto tal mas também como cidadão.

Os encontros, contando com experts convidados, além de professores e estudantes de diversos cursos do campus, bem assim como membros da comunidade, satisfazem um princípio extensionista da Universidade Federal do Piauí – UFPI, de forma a que as reflexões realizadas e os conhecimentos produzidos impactam a comunidade local, para além do mundo estritamente acadêmico.

Dentre as ações desenvolvidas, voltadas a comunidade acadêmica, destaca-se: O Universalismo e o Islã; Gênero e Educação; Sistema Educacional na Fronteira Franco-Brasileira; Capacitação em Direitos Humanos; Direito e Democracia no Brasil; Estado Social e suas múltiplas interpretações; Reforma da Previdência e história filosófica, que contou com palestrantes nacionais e internacionais, que apresentam protocolo com a Universidade (OMITIDO PARA REVISÃO CEGA), contribuindo para discussões de temas pertinentes à sociedade, que emergem de ações produzidas no ensino superior e refletem em formação e debate acadêmico.

### ***Considerações Finais***

Discussões sobre temas da diversidade, inclusão e direitos humanos se apresentam ainda de forma problemática na sociedade e na própria IES, tornando-se um grande desafio aos educadores, que buscam transformações significativas por meio de práticas pedagógicas, na formação de docentes (CASTELINI; SOUSA & QUARESMA DA SILVA, 2019) e discentes e na busca por respostas para muitas questões, principalmente que se refere às interações sociais e com a comunidade. Dessa forma, a educação ao ser entendida como direito humano fundamental, implica que os estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à

diversidade de experiências e culturas, assegurando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todas as pessoas, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência. (UNESCO, 2016)

O presente momento cultural e político, que ocorre no Brasil e globalmente, apresenta grandes desafios, tanto para a reflexão erudita quanto para a ação concreta e cotidiana. A polarização ideológica, a emergência de extremismos, a precarização de direitos cuja conquista exigiu muitas lutas sociais anteriores, a disseminação do medo de expressar publicamente as opiniões, a desinformação e a intolerância, a ameaça às liberdades civis e ao próprio regime democrático etc., são fatores que convergem para configurar o crítico contexto contemporâneo.

Perante semelhante pano de fundo, é imprescindível resgatar o debate acerca do sentido, do alcance, da consolidação e da crise dos direitos humanos, tanto no Brasil quanto no mundo. Não obstante, as ciências sociais e os observadores internacionais convergem em qualificar a conjuntura atual, tanto no Brasil quanto nas grandes democracias ocidentais, como um momento de “crise”. Ao observarmos o processo político, constatamos a polarização ideológica da população, mais uma vez, apontando que os direitos humanos estão ameaçados.

Reiteramos neste estudo, que os intelectuais possuem uma responsabilidade neste processo. A Universidade não pode ser um fim em si mesmo, devendo disseminar as contribuições da pesquisa para além do mundo restrito da academia. Neste momento de crise e agravamento de tensões, em que estão em jogo os direitos humanos e a democracia, é imprescindível que os cientistas sociais e humanistas, particularmente os professores universitários, tragam luz ao turbilhão. Neste caso, conceitos precisos, teorias e trabalhos de pesquisa, gestados na universidade, devem ser restituídos à população, de forma concreta, pautando o debate atual sobre direitos humanos diante dos desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, é imprescindível resgatar o debate acerca do sentido, do alcance, da consolidação e da crise dos direitos humanos, tanto no Brasil quanto no mundo. Como ficará a previdência diante das reformas neoliberais? Quais são os sujeitos de direitos humanos? O que acontecerá com o direito à educação nestes tempos de

crise? Como se desenvolveram as bases filosóficas do pensamento iluminado acerca dos direitos humanos? Estes, dentre outros temas, pautaram as reflexões empreendidas em ambos os projetos extensivos a comunidade, ressignificando maneiras de oferecer uma Educação para Todos no ensino superior, pautada nos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação para Todos; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Direitos Humanos; Projetos de Extensão.

### ***Referências bibliográficas***

Brasil (1988). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2003). Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Brasil (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília.

Brasil (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

Brasil (2008). Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 15 p. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

Autora2, A. L. O.; Autora1, C. M. A. O. A. & Quaresma Da Silva, D. R. (2019). Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: Estabelecendo diálogos. Rv. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/12/praticas-leitura-acessiveis.html>

Autora2, A. L. O.; Autora1, C. M. A. O. A. & Cardoso, E. (2020). Práticas Educativas na Pandemia de Covid-19: Diálogos entre Portugal e Brasil em Prol da Educação em Saúde. In Livro: Educação em Tempos de Covid-19: Desafios e Possibilidades. Editora Bagai, Curitiba – PR, v.02, p.97-113

Coelho, W. de N. B. et al. (2012). Caminhos da Formação Docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, jan/junho.

DGE MEC (2018). Decreto-Lei n. 54/2018. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03.

Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Organização das Nações Unidas (1948). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Organização das Nações Unidas (2015). 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>

- Oliveira, R. De. (2001). Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado. São Carlos: UFSCar, CECH, Tese de Doutorado.
- Rodrigues, T. C.; & Abramowicz, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, 15-30p.
- Autor3, G. E. (2017). Culturas democráticas e poder judiciário: um estudo sociológico comparativo baseado em tipos ideais (tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- Autora2, (2012). Departamento de Ciencias de la Educacion. Universidad de Extremadura.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Unesco. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Adopted by World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 5–9 March, Jomtien, Thailand.  
[http://www.ceses.it/docs/JOMTIE\\_E.pdf](http://www.ceses.it/docs/JOMTIE_E.pdf)
- Unesco. (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Unesco. (2015). Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório concise.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_)
- Unesco. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília. 56p.[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/singlview/news/education\\_2030\\_incheon\\_declaration\\_and\\_and\\_framework\\_for\\_ac/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/singlview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/)
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.





# A importância da informação acessível para uma melhor literacia de saúde

Rita Pereira - ACAPO, Delegação de Leiria, Portugal

Carla Freire - CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeia-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

## *Introdução*

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) reconhece, no seu artigo 25º, o direito das pessoas com deficiência ao gozo do melhor estado de saúde possível, assim como o acesso ao mais alto padrão de cuidados de saúde sem discriminação, devendo os Estados Partes providenciar-lhes a mesma gama, qualidade e padrão de serviços de acordo com os prestados às restantes pessoas (Resolução da Assembleia da República nº56/2009). Contudo, para que este direito se verifique, é necessário criar condições que permitam à pessoa com deficiência viver de modo independente e participar plenamente em todos os aspetos da vida, nomeadamente através de formas que permitam o acesso aos ambientes físicos, aos transportes, à informação, entre outros.

A literacia em saúde influencia a decisão de um indivíduo relativamente à sua saúde ou daqueles que lhe são próximos, afetando a qualidade de vida e podendo resultar num aumento de despesas médicas (Espanha, Ávila & Mendes, 2016). Em Portugal, 5 em cada 10 indivíduos tem baixos níveis de literacia em saúde (Arriaga, Santos, Silva, Mata, Chaves e Freitas, 2019) o que se traduz num número significativo de pessoas que têm dificuldade em compreender e utilizar adequadamente informações sobre a saúde. Espanha, Ávila e Mendes (2016) identificaram alguns grupos vulneráveis (e.g. pessoas com mais de 66 anos, baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos) cujo nível de literacia é considerado problemático ou inadaquado. Apesar do estudo destacar grupos vulneráveis, não identificou a população com deficiência, nomeadamente as pessoas com deficiência visual que para além de poderem ter dificuldade na compreensão da informação, podem ter, também, dificuldade no acesso à mesma quando não existem ajustes que permitam a acessibilidade à informação escrita e ao espaço físico.

Neste sentido, e considerando que a “Literacia em Saúde” implica o conhecimento, a motivação e as competências das pessoas para aceder, compreender, avaliar e aplicar informação em saúde de forma a formar juízos e tomar decisões no quotidiano sobre cuidados de saúde” (Arriaga, Santos, Silva, Mata, Chaves & Freitas, 2019, p.6) é imperativo conhecer como as pessoas com deficiência visual acedem à informação médica, de forma a providenciar os ajustes necessários que permitam o aumento da literacia em saúde e conseqüentemente a melhoria de qualidade de vida.

### ***Desafios da pessoa com deficiência visual no acesso à saúde e potenciais facilitadores***

De uma forma geral, as pessoas com deficiência visual têm dificuldade na leitura da informação médica, uma vez que esta não é facultada em formatos acessíveis tais como em Braille ou em letras ampliadas (Sibley, 2009; Nzegwu, 2005; O’Day, Killeen e lezzoni, 2004). De acordo com um estudo feito na Escócia, no qual participaram 228 indivíduos, verificou-se que apenas 10% da comunicação sobre cuidados de saúde primários foi disponibilizado em formatos de leitura preferenciais das pessoas com deficiência visual (Thurston & Thurston, 2010) o que revela que muitas pessoas continuam sem acesso pleno a informação sobre a sua saúde.

A utilização de tecnologias, por parte das instituições médicas, pode ser uma alternativa a ponderar para potenciar o acesso à informação, na medida em que muitas pessoas com deficiência visual conseguem aceder aos documentos por este meio, nomeadamente através de leitores de ecrã ou de softwares de ampliação, desta forma, à partida terão mais facilidade em ler as informações de saúde (Sibley, 2009). Contudo, é importante não esquecer que as pessoas que não utilizam tecnologia podem vir a ficar excluídas deste acesso, pelo que urge dar respostas válidas, em formatos legíveis a todos os cidadãos.

A literatura científica (e.g. Sibley, 2009; Thurston & Thurston, 2010) aponta conseqüências que a falta de informação num formato legível pode trazer para as pessoas com deficiência visual, tais como: falta de compreensão de informação sobre a própria saúde; dificuldade na tomada de decisão informada sobre a própria saúde; insegurança no ato de identificar e tomar a medicação; toma errada de medicação; perda de consultas ou exames; falta de privacidade e autonomia, na medida em que

existe dependência de terceiros para a leitura de informação pessoal relativa à própria saúde.

É crucial que os profissionais da saúde potenciem a comunicação para todas as pessoas, sejam quais forem as suas características, neste sentido, devem adotar medidas universais tais como: uso linguagem simples, sem terminologias específicas e técnicas; concentração de informação estritamente necessária; repetição de informações chave; uso de ilustrações, vídeos e/ou demonstrações; conceção de documentação fácil de ler e que complemente as instruções orais; assegurar que o paciente compreendeu a informação transmitida (Paiva et.al., 2017). No caso concreto da deficiência visual, de acordo com a literatura (e.g. Cupples, Hart, Johnston e Jackson; 2012; Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.) deve-se ter em consideração não só o acesso à informação acerca das consultas e tratamentos, mas também a sinalização e eliminação de barreiras físicas do ambiente e a promoção competências de comunicação e de interação entre profissionais de saúde e pessoas com deficiência visual.

Neste sentido, para que exista uma melhoria nos cuidados de saúde primários, é necessário envolver todos os agentes desta área e as pessoas com deficiência visual (Sibley, 2009). É fundamental que os profissionais de saúde sejam esclarecidos sobre a deficiência visual para que possam compreender as necessidades das pessoas e as possíveis consequências das informações inacessíveis (Sibley, 2009; Thurston e Thuston, 2010).

### ***Opções metodológicas***

O presente resumo alargado apresenta uma parte de um estudo exploratório-descritivo que pretende identificar e descrever as possíveis dificuldades sentidas pelas pessoas com deficiência visual no acesso aos cuidados de saúde primários (Pereira, 2020). Para tal, foi utilizado um inquérito por questionário com questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, com o intuito de recolher dados de forma sistemática (Almeida e Pinto, 1995) que visam auscultar a perceção de pessoas com deficiência visual relativamente ao acesso aos cuidados de saúde primários.

O inquérito foi aplicado a 125 indivíduos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) que tivessem mais de 18 anos, fossem residentes em Portugal e tivessem ido a um Centro de Saúde nos últimos 5 anos.

Para tratamento dos dados quantitativos foi utilizado o software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) e para elaboração dos gráficos utilizou-se o software Microsoft Excel. A análise de conteúdo foi feita manualmente após a leitura atenta das respostas. Neste sentido, foram definidas categorias e subcategorias, a posteriori, que permitiram agregar vários indicadores/unidades de registo e respetivas unidades de contexto, possibilitando a organização da informação para uma melhor análise dos resultados.

De forma a respeitar todas as questões éticas e princípios definidos pela Lei da proteção de dados pessoais (Regulamento, UE, 2016/ 679, 2016), foi feito um pedido de parecer à Comissão de Ética do Politécnico de Leiria, o qual obteve parecer positivo (N.º CE/IPLEIRIA/15/2019).

### ***Principais resultados***

Os resultados revelam que apenas 25% dos participantes recebe informação num formato acessível, o que vai ao encontro das conclusões de Thurston e Thurston (2010) que referem que apenas 10% da comunicação dos serviços é prestada nos formatos de leitura preferenciais das pessoas com deficiência visual. Cerca de 88% dos respondentes nunca foi questionado, no seu Centro de Saúde, sobre o formato preferencial em que prefere receber a sua informação de saúde. No que concerne ao grupo de participantes que recebe informação acessível, 21,6% refere que refere receber a prescrição de medicamentos e 12% o agendamento de consultas (12%).

Ainda que cerca de 68% dos respondentes refira não se sentir afetado pela falta de documentação acessível, 25% dos inquiridos sente consequências desta privação. As áreas em que se sentem mais afetados referem-se à perda de informação sobre os horários da medicação, sobre a toma/compra de medicação, sobre o dia da consulta e sobre informação generalizada. Tal como nos estudos de Sibley (2009) e Thurston e Thurston (2010), existem menções à perda de autonomia, pela necessidade de depender de terceiros e, desta forma, comprometer a capacidade de decisão, tal como refere o P223 que “implica retirar parte da minha autonomia de verificação”. É

também destacado, mais uma vez, o esforço acrescido: “ter de pensar com muita antecedência” (P172) e ter de confirmar sempre pelo telefone “a data e hora da marcação das consultas, por recear [esquecerse]” (P185).

No que se refere à garantia de medidas de privacidade, apenas 14,6% de inquiridos respondeu que essas medidas são disponibilizadas sempre ou quase sempre pelos seus Centros de Saúde, enquanto 16% das pessoas refere que só às vezes são disponibilizadas essas medidas. A partilha oral de informações, de foro pessoal, em espaços partilhados por outras pessoas pode comprometer a privacidade e confidencialidade da pessoa que se vê obrigada a responder por essa via (Iezzoni e O’Day, 2006). A CDPD reforça, no seu artigo 22.º, o respeito, em condições de igualdade com as demais, pela proteção da confidencialidade das informações pessoais e de saúde das pessoas com deficiência.

De forma a prestar melhores cuidados, é essencial apostar em formação e sensibilização de profissionais da saúde para o atendimento das pessoas, nomeadamente no que se refere à forma como a deficiência visual afeta o dia-a-dia e as expectativas das pessoas, como se expressa e qual o seu impacto ao nível da comunicação e interação com os outros (Nzegwu, 2005; Sibley, 2009; Thurston e Thurston, 2010).

**Palavras-chave:** Informação acessível; comunicação acessível; cuidados de saúde primários; pessoas com deficiência visual; interação com profissionais de saúde.

### **Referências bibliográficas**

Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editora Presença.

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.). *Recomendações técnicas ACAPO: Como criar serviços de atendimento mais acessíveis (volume 6)*. Recuperado em 04 de abril de <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/documentos-e-publicacoes/recomendacoes-tecnicas/como-criar-servicos-de>

Arriaga, M. T., Santos, B., Silva, A., Mata, F., Chaves, N. & Freitas, G. (2019). *Plano de ação para a literacia em saúde 2019-2021 - Portugal*. Ministério da Saúde, Direção-Geral da Saúde.

- Cuples, M., Hart, P., Johnston, A., & Jackson, A. (2012, janeiro). Improving healthcare access for people with visual impairment and blindness. *BMJ Clinical Research Edition*, 344 (7842), 1-5.
- Espanha R, Ávila P, Mendes R. (2016). *Literacia em saúde em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iezzoni, L., & O'Day, B. (2006). *More Than Ramps: A Guide to Improving Health Care Quality and Access for People with Disabilities*. Oxford: Oxford University Press
- Nzegwu, F. (2005). The experience of blind and partially sighted users of the NHS: Making the delivery of care more inclusive and effective. *International Congress Series*, 1282, 230-234.
- O'Day, B.L., Killeen, M., & Iezzoni, L.I. (2004). Improving health care experiences of persons who are blind or have low vision: suggestions from focus groups. *American Journal of Medical Quality*, 19, 193-200.
- Paiva, D., Silva, S., Severo, M., Moura-Ferreira, P., Lunet, N., Azevedo, A. (2017). Prevalência de Literacia em Saúde Inadequada em Portugal Medida com o Newest Vital Sign. *Acta Médica Portuguesa*, 30(12):861-869.
- Pereira, R. (2020). *O acesso aos cuidados de saúde primários – A perceção das pessoas com deficiência visual* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível a partir de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5031>
- Regulamento (UE) 2016/ 679 (2016). Proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Resolução da Assembleia da República nº56/2009. (2009). Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência. *Diário da República* 1.ª série. N.º 146 (09-07-30), 4906-4929.

Sibley, E. (2009). *Towards an inclusive health service: a report into the availability of health information for blind and partially sighted people*. Centre for Educational and Psychosocial Research for RNIB Scotland.

Thurston, M., & Thuston, A. (2010). *Accessibility of health information for blind and partially sighted people*. Centre for Educational and Psychosocial Research for RNIB Scotland.

# **Trazendo Bragança para o mapa da acessibilidade: relato de experiências no Museu do Abade de Baçal e no Museu da Terra de Miranda**

Ingrid Freitas, Instituto Politécnico de Bragança & Universidade de Vigo

Sarah Almeida, Instituto Politécnico de Bragança

Cláudia Martins, Instituto Politécnico de Bragança & CLLC-UA & CEAUL-GI

## ***Contextualização da temática***

O presente trabalho tem um duplo objetivo: primeiro, pretende descrever o projeto de acessibilidade que se encontra em desenvolvimento no Museu Abade de Baçal e Museu da Terra de Miranda, ambos localizados no Distrito de Bragança, e seguidamente refletir sobre as etapas que compuseram este processo de implementação de recursos acessíveis.

Desta forma, partindo da abordagem da Tradução Audiovisual e das suas modalidades para a acessibilidade (ou *Media Accessibility* de acordo com Romero-Fresco, 2018 & Greco, 2018), iremos expor a forma como este projeto de acessibilidade foi desenvolvido, incidindo sobre uma descrição dos espaços museológicos em causa, bem como os obstáculos e os diversos níveis de complexidade encontrados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Fomentar espaços acessíveis reforça o discurso outorgado através do artigo n.º 27 da Declaração Internacional de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, onde se sublinha que “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”.

Por muito tempo, o conceito de acessibilidade restringiu-se ao contexto físico, priorizando pessoas com mobilidade reduzida e, conseqüentemente, excluindo outros grupos. Autores como Dodd & Sandell (1998) e Sasaki (2005) apresentam outras dimensões para além das questões que abrangem a acessibilidade física, como, por exemplo, informativa, cultural, financeira, emocional, intelectual e sensorial



(Dodd & Sandell, 1998) e arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sasaki, 2005).

Por outro lado, de acordo com Colwell & Mendes (2004), há a necessidade por parte das instituições museológicas de prover o acesso à cultura por parte do público com demandas específicas. Desta forma, os autores afirmam que “melhorar o acesso à Cultura, aos Museus e suas coleções, por parte dos visitantes com necessidades especiais, constitui objectivo essencial por todos partilhado”. Tais medidas elencadas em *Temas de Museologia – Museus e Acessibilidade* propõem estratégias e boas práticas, a fim de que o acesso seja inclusivo, respeitando, dessa forma, as particularidades das pessoas com deficiência sensorial ou cognitiva.

Conforme Garcia, Mineiro & Neves (2017), as estratégias abordadas no seu guia permeiam o campo da comunicação acessível, a fim de proporcionar o pleno acesso às exposições, em museus ou outros espaços culturais, aos públicos com deficiência sensorial, cognitiva ou mesmo públicos em que há constrangimentos/condicionalismos linguísticos, culturais, econômicos ou sociais.

À vista disso, os princípios da tradução afirmam-se como ferramenta de mediação cultural, assegurando a inclusão de pessoas com deficiência sensorial em espaços culturais, através de recursos para a acessibilidade, como, por exemplo, a audiodescrição para pessoas cegas ou com baixa visão e a legendagem para pessoas surdas e ensurdecidas. Ademais da acessibilidade comunicacional, proposta por Sasaki (2005), devem referir-se os textos traduzidos para inglês e espanhol para turistas e imigrantes.

Neste sentido, a Tradução Audiovisual desempenha um papel fundamental no contexto informativo, relacionando-se com produtos multimídias, tanto no domínio visual, quanto no auditivo. Jakobson (1959) caracteriza a tradução a partir do fenômeno da multimodalidade, baseando-se em signos linguísticos e fragmentando-os em três categorias: intralingual, onde ocorre a interpretação de um signo dentro de uma mesma língua; interlingual, onde ocorre a interpretação de uma língua para outra; e intersemiótica, onde o signo verbal é interpretado para um signo não verbal.

A audiodescrição surge como um dos exemplos de tradução intersemiótica, na linha de Jakobson (2004 [1959]). Esta ferramenta para a acessibilidade fomentada pela

TAV é caracterizada, segundo Motta & Romeu (2010), como “uma atividade de mediação linguística (...) que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar” (p. 11) e acrescentam que “além das pessoas com deficiência visual, a AD amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos” (*ibidem*).

Por fim, o conceito de linguagem simples surge referenciado em diversos guias como *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*, Gárcia Munõz (2013), *Redigir com clareza*, Comissão Europeia (2015), *Federal Plain Language Guidelines*, PLAIN (2011) e ainda por Garcia, Mineiro & Neves (2017), segundo as quais:

A linguagem ou escrita simples está na base de todas as estratégias de comunicação. A técnica da escrita simples é utilizada para apresentar conteúdos de forma clara e de fácil compreensão, usando uma linguagem próxima da linguagem falada sem que, com isso, se minimize a carga informativa ou se desvirtue o rigor científico dos conteúdos.

## **Objetivo**

Com o apoio especial “Verão com Ciência”, promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia em colaboração com a Direção Geral do Ensino Superior<sup>30</sup>, o projeto desenvolvido tem como objetivo promover e implementar diferentes recursos de acessibilidade compreendidos por uma abordagem mais abrangente da Tradução Audiovisual para o contexto museológico, assim como pela área atualmente designada como *Media Accessibility*. Para além disto, pretende-se divulgar os recursos para a inclusão na região de Bragança e aumentar o acesso à cultura e à informação da população local e visitantes quer nacionais, quer estrangeiros.

Este projeto de acessibilidade encontra-se em desenvolvimento em dois espaços museológicos – o Museu do Abade de Baçal, em Bragança, e o Museu da Terra de

---

30 Os autores usufruíram de uma bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal) concedida no âmbito do programa Verão com Ciência, Curso de Investigação em Educação (CIEB2020), e desenvolvida no Centro de Investigação em Educação Básica, do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, através de fundos nacionais FCT/MCTES.

Miranda, em Miranda do Douro. Nestes pretende-se implementar recursos que promovam a comunicação acessível para pessoas cegas ou com baixa visão através da audiodescrição, para pessoas surdas ou ensurdecidas, com baixa literacia ou crianças por meio de textos com linguagem simples e, por fim, proceder à tradução dos textos das duas tipologias de visitas guiadas para línguas estrangeiras, nomeadamente para o inglês e para o espanhol, cujo público-alvo serão os visitantes estrangeiros e eventualmente imigrantes.

### ***Metodologia de trabalho/Procedimentos do projeto***

O projeto desenvolve-se com base na metodologia de investigação-ação, isto é, o foco está no agir, com o intuito de mudar o atual estado de um determinado objeto de estudo, e na pesquisa, para compreender os problemas inerentes, conforme Bogucki (2015) salienta. Segundo ele, a investigação-ação é um processo contínuo em que o investigador trabalha em um assunto específico e frequentemente encontra, na medida em que avança em sua pesquisa, novas questões para pesquisar e solucionar.

Também Neves (2015) destaca as características da investigação-ação, a saber, planeamento, implementação, reflexão a partir desta implementação e reinício deste ciclo dentro do projeto como um contínuo. Ela pontua que tal ciclo pode, inclusive, desencadear novos projetos e pesquisas. Por fim, em Cravo & Neves (2007), as autoras discorrem acerca da investigação-ação e a possibilidade de sua aplicabilidade na área dos Estudos da Tradução.

Desta forma, para desenvolver este trabalho estão a ser elaboradas visitas audiodescritas, a fim de proporcionar o acesso das pessoas cegas ou com baixa visão aos espaços museológicos em causa e respetivos recursos. Entretanto, através destas visitas, é possível abranger outros públicos, tal como já mencionado.

Para além da efetivação de recursos que fomentam uma das vertentes da acessibilidade sensorial, os textos construídos para cada um dos museus estão a ser adaptados para linguagem simples, de forma a torná-los mais próximos da realidade linguística e/ou cognitiva dos visitantes. Nesta técnica, elimina-se qualquer tipo de jargão e linguagem rebuscada, a fim de disponibilizar textos de leitura fácil para pessoas surdas, ensurdecidas, crianças e pessoas com baixa literacia. Com estas duas abordagens, cumpre-se eliminar a barreira da acessibilidade sensorial.

Por fim, os textos de sala serão traduzidos para inglês e para espanhol com vista ao público estrangeiro, assim como imigrantes. Através desta prática, quebra-se a barreira comunicacional, uma das dimensões para a acessibilidade mencionadas por Sasaki (2005), ou informativa e cultural segundo Dodd & Sandell (1998).

Ademais da criação destes textos, este projeto compreende obrigatoriamente etapas de validação dos responsáveis pelos respectivos museus, de validação pelos grupos de controle, nomeadamente com pessoas cegas ou com baixa visão e com surdos e ensurdecidos, de sonorização dos textos e de disponibilização do produto final através de um código QR (ferramenta de armazenamento de dados) nos espaços museológicos e respetivas páginas web. Por fim, serão ainda desenvolvidas breves sessões de formação para os funcionários dos museus em causa e ações de divulgação dos recursos construídos.

### ***Principais reflexões***

Uma vez que o projeto ainda se encontra em desenvolvimento, apresentar-se-ão algumas das principais reflexões coligidas até ao momento da elaboração deste resumo.

Por se tratar de um museu etnográfico situado na cidade de Miranda do Douro, o Museu da Terra de Miranda tem como função contar a história e cultura do povo mirandês. Diante disto, as terminologias regionais presentes nas descrições dos objetos e atividades comuns àquela região são um obstáculo a ser ultrapassado. Para se oferecer um texto claro, objetivo e não ambíguo, devem eliminar-se todos os “ruídos”, ou seja, as características linguísticas que possam impedir o leitor ou ouvinte de entender a totalidade da descrição de uma atividade, traje ou peça. Desta forma, é essencial proceder à pesquisa de terminologia e consulta técnica para conseguir compreender o que tais termos expressam e “traduzi-los”, com o intuito de eliminar qualquer dúvida.

Como exemplo de um obstáculo a ser transposto, na sala da tecelagem do referido museu, expõe-se um tear original. Nele, podem perceber-se inúmeras peças com nomenclatura específica. Para além dos termos técnicos, devem também ter-se em consideração os regionalismos presentes.

Uma outra questão prende-se com a ordem da audiodescrição dos trajes dos caretos usados nas festas de inverno, na sala “Espaço do Traje”. Justamente por não haver uma padronização na literatura, esta está a revelar-se uma das etapas de maior grau de complexidade. Neste sentido, refletir sobre o que descrever primeiro tem sido um exercício enriquecedor. A um normovisual, o que se destaca nestes trajes são os acessórios de natureza jocosa, para, depois, se aperceber da vestimenta externa, da interna e dos calçados. Este exercício é feito quase que instintivamente. No presente projeto, tomou-se a decisão de utilizar essa ordem às descrições, partindo do que mais se destaca para o que menos se destaca, com o objetivo de proporcionar elementos que permitam ao ouvinte criar a imagem mental destes caretos e dos seus trajes.

Para além das visitas audiodescritas e dos textos em linguagem simples a serem desenvolvidos, o Museu do Abade de Baçal construiu um conjunto de textos de sala, que serão colocados nas paredes das várias salas, que servem para contextualizar os visitantes quanto àquele espaço. Nestes textos, o desafio foi torná-los acessíveis ao leitor, independentemente da instrução ou grau de conhecimento ou especialização. Desta forma, optou-se por usar estratégias, sejam lexicais, sejam sintáticas, que permitissem “traduzir” os textos, aproximando-os de qualquer público. Tal processo não esvazia os textos de seus significados originais, mas torna-os acessíveis, uma vez que onde outrora havia jargão e termos técnicos, encontram-se, agora, palavras mais simples que transmitem a ideia original.

**Palavras-chave:** comunicação acessível; acessibilidade museológica; linguagem simples; audiodescrição; tradução intersemiótica.

### ***Referências bibliográficas***

Bogucki, L. (2015). *Areas and Methods of Audiovisual Translation Research*. Suíça: Peter Lang.

Colwell, P. & Mendes, E. (2004). *Temas de Museologia: Museus e Acessibilidade*. Lisboa: Instituto Português de Museus.

Comissão Europeia (EC). (2015). *Redigir com clareza*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

- Cravo, A. & Neves, J. (2007). Action Research in Translation Studies. *The Journal of Specialised Translation*, 7, 92-107. URL:  
[https://jostrans.org/issue07/art\\_cravo.php](https://jostrans.org/issue07/art_cravo.php)
- Dodd, J. & Sandell, R. (1998). *Building Bridges: Guidance for museums and galleries to develop new audiences*. Londres: Museums and Galleries Commission.
- Garcia, A., Mineiro, C. & Neves, J. (2017). *Guia de Boas Práticas de Acessibilidade, Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus*. Lisboa: Direção Geral do Património Cultural (DGPC) & Instituto do Turismo de Portugal.  
URL:  
[http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/guiacomunica\\_caoaccessivel\\_inclusiva.pdf](http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/guiacomunica_caoaccessivel_inclusiva.pdf)
- García Muñoz, O. (2013). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales.
- Greco, G.M. (2018). The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-232.
- Jakobson, R. (2004 [1959]). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Motta, L. & Romeu, P. (2010). *Audiodescrição – Transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria de Estados dos Direitos das Pessoas com Deficiência & Governo do Estado de São Paulo.
- Neves, J. (2016). Action Research: so much to account for. In Y. Gambier & S. Ramos Pinto (Ed.), *Target*, 28(2), 237-247. Amesterdão/ Filadélfia: John Benjamins.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*. URL:  
<http://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Plain Language Action and Information Network (PLAIN) (2011). *Federal Plain*

*Language Guidelines*. URL:

<https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf>

Romero-Fresco, P. (2018). In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. *Journal of Audiovisual Translation* 1(1), 187-204.

Sasaki, K. R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão – Revista de*

*Educação Especial*. URL:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

# A Escrita e a Determinação do Aluno com Dislexia

**Paula Cristina Ferreira** - FPCE, Universidade do Porto; CI&DEI, Politécnico de Leiria

**Luís Barbeiro** - ESECS, Politécnico de Leiria

**Rui Alves** - FPCE, Universidade do Porto

A viragem do século trouxe novas exigências ao contexto educativo e à formação do cidadão ativo. Importa considerar que a escola está, efetivamente, em transformação profunda, de um espaço de transmissão de conhecimento para um ambiente de partilha e de construção de saber, o que convoca para além das competências cognitivas, para a aquisição e aprendizagem, competências emocionais para que haja envolvimento e vontade de aprender. Este contexto bipartido e interdependente, cognitivo vs afetivo, exige por um lado adaptação do professor para mediar o seu conhecimento e estimular a construção do saber do aluno e por outro que este se envolva de forma ativa, participativa, perseverante e esforçada. Isto equivale a afirmar que a escola, entre outras competências, deve promover para a vida as competências de comunicação e a capacidade para aprender a aprender, tal como preconizam o Jornal Oficial da União Europeia (2006) e o *21st century skills movement* que surgiu 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).

Assiste-se, portanto, à necessidade de promover nos professores e, principalmente, nos alunos, uma atitude mental progressiva (Dweck, 2018), um *mindset* progressivo, que valorize o desafio, a autodisciplina e o esforço, a par das competências cognitivas, como caminhos para atingir o sucesso.

Com a recente implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, em Portugal, que assenta, essencialmente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, (Martins *et al.* 2017, p. 19), pretende-se que as escolas valorizem as competências enquanto “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, ou seja, que o desempenho dos alunos à saída da escolaridade obrigatória dependa da articulação entre as componentes cognitivas e afetivas.



Com base nestes pressupostos, as capacidades afetivas são, cada vez mais, convocadas para a escola e para o sucesso acadêmico (Tough, 2013). Duckworth (2016) corrobora esta ideia quando afirma que, apesar das diferentes capacidades, os estudantes, bem-sucedidos, são os que prosseguem para além do fracasso, nunca desistem, os que têm uma determinação vincada, um foco, uma direção que os impulsiona a exercer um esforço maior, a trabalhar/treinar de forma intencional, pois há retorno desse investimento, marcado por um desempenho mais eficiente, menos erros, mais perseverança para continuar, melhores resultados, enfim, mais sucesso e maior satisfação pessoal. Duckworth (2016) reforça que perseverança gera perseverança, na medida em que uma melhoria nos resultados (acadêmicos ou profissionais), decorrentes de um propósito definido, de uma prática consciente, intencional e esforçada, de um pensamento esperançoso, positivo conduzirá a pessoa (estudante ou profissional) à permanência dessa atitude determinada e ao sucesso tão almejado. No sentido de medir e promover o conhecimento sobre a perseverança das pessoas, Duckworth criou a Escala de Grit, de aplicação rápida, composta por dez itens e com escala de Linkert. Essa escala permite distinguir a determinação do talento, ou seja, verificar que uma pessoa talentosa pode não ter sucesso se não se esforçar o suficiente para revelar o seu potencial. Mas também permite verificar que uma pessoa mais determinada e menos talentosa pode ter mais sucesso pois o esforço e a experiência ajudam a ter êxito, ou seja, o sujeito, que trabalha mais, é também o que tem mais retorno pois as pessoas têm mais semelhanças a nível do intelecto do que a nível do zelo e do trabalho árduo.

A eficiência crescente ou um desempenho de excelência é o resultado que se obtém paulatinamente devido a uma rotina monástica, a uma experiência e um treino incansáveis animados por uma motivação elevada. Duckworth afirma que “o esforço constrói a competência” tornando-a produtiva pois existe um foco definido, um objetivo prioritário que funciona como uma bússola que orienta e distingue o que se precisa de fazer do que não se precisa. Defende que ter sucesso está para além do talento e do nível de inteligência, é efetivamente necessário investir e persistir, recorrendo a um esforço deliberado, a tempo e prática de qualidade, ou seja, convocar as competências afetivas com determinação.

A necessidade de estar à altura das circunstâncias e exigências académicas, ou profissionais, reside na atitude de prosseguir depois do fracasso, pois é fundamental ter a capacidade de perseverar. Esta atitude mental (*mindset*) é a adequada à progressão da pessoa, tal como Dweck (2018) refere, pois a determinação conduz à mudança de atitude porque há capacidade para enfrentar o desafio e progredir. Regista-se efetivamente aprendizagem, experiência e esforço individual.

Face ao estado da arte apresentado e a este paradigma educativo atual, os alunos não estão familiarizados com a importância do esforço aquando do seu processo de aprendizagem, em particular da produção textual, e dão maior relevância ao produto final.

Neste sentido, surge a seguinte questão: O nível de esforço apresentado pelos alunos com dislexia reflete-se positivamente no seu desempenho de produção textual?

Para obter resposta à questão colocada, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar o nível de determinação dos participantes (alunos com dislexia) integrados no estudo;
- Conhecer o nível de esforço dos alunos com dislexia aquando da produção textual;
- Verificar a relação entre o nível de esforço aquando da escrita de texto e o nível de determinação.

Para a seleção da amostra, alunos com dislexia, recorreu-se a uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), uma vez que os participantes, alunos do 7.º ano do Ensino Básico de uma escola do distrito de Leiria, estão inseridos numa investigação-ação sobre o papel da determinação na produção textual.

Para a referida investigação, todos os alunos responderam à escala de Grit, de Duckworth (2016), no início e no final do ano letivo (2019-2020), e em cada sessão de escrita, na aula da disciplina de Português, registaram o nível de esforço investido para a realização da tarefa.

Os géneros textuais que foram solicitados para que se realizassem produções textuais obedecem ao programas e metas curriculares do ano e à planificação a curto

e longo prazo. Entre outras atividades de escrita, os alunos responderam, no início e no final do ano, a um questionário sobre o ato eo processo de escrita, produziram uma página de diário,após a leitura e análise de modelos em sala de aula, redigiram um texto narrativo e uma opinião sobre um tema da atualidade.

A sessão de escrita decorreu semanalmente, sendo que, genericamente, se intercalou a sessão de produção textual com uma sessão de melhoramento de texto, com recurso ao *feedback* oral para toda a turma, ao *feedback escrito* (dirigido à atitude do aluno, ao processo e à autorregulação) e às rúbricas de avaliação por aluno.

Em relação aos resultados, verifica-se, na escala de Grit, com um total de 50 pontos, que, nos seis alunos com dislexia que constituem a amostra, houve um caso de aumento de pontuação (31 pontos totais para 44), dois casos que mantiveram a pontuação (27 e 26 pontos totais) e três casos em que baixaram (de 36 para 32; 29 para 27 e de 34 para 29). Quanto à produção escrita verifica-se por um lado, e em média, que três alunos afirmam que se esforçaram e outros três afirmam ter-se esforçado bastante; por outro lado, é notório que o aluno que obteve, na escala de Grit, a pontuação mais alta também é o que assinalou o nível de esforço mais elevado (esforçou-se bastante) e com uma melhoria da sua produção textual.

Analisando as diferentes produções, dos alunos com dislexia, verifica-se, genericamente, que há uma crescente preocupação e eficiência aquando da textualização, a nível do cumprimento do género textual e do tema solicitado, da organização da informação, do léxico, da sintaxe, da ortografia e do recurso à caneta e à rasura discreta. Torna-se relevante destacar a seguinte situação: os alunos mantiveram ou até baixaram a pontuação na escala de Grit, registaram o mesmo nível de esforço, quase sem oscilações, ao longo do ano, todavia a sua eficácia, a sua competência de escrita sofreu otimizações. Pode-se concluir que não têm efetivamente consciência de que o seu processo de escrita está mais agilizado, ou pelo menos que registam um desempenho textual com mais qualidade.

Em conformidade com o exposto e considerando a amostra, os alunos com dislexia, ou seja, as crianças com dificuldades na decifração, na compreensão mas também a nível da escrita de textos (Moura, Pereira & Simões 2018), necessitam de promover a determinação (Ferreira, 2016) e a convicção de que o esforço compensa pois podem

beneficiar de uma notória automatização, uma maior eficiência aquando do processo de escrita (e do processo de leitura). Neste sentido, o estudo pretende evidenciar a importância das competências emocionais como ferramentas para o sucesso (Tough, 2013), tais como a persistência, a determinação e a autoconfiança.

Por último, considerando os alunos com dislexia desta investigação, entende-se que, em contexto escolar, a prática deliberada, frequente e perseverante, o esforço consciente na tarefa e o foco atenuam dificuldades, melhoram desempenhos, aumentam a realização e o sucesso (Goleman, 2019), em particular na escrita.

Efetivamente, por um lado o ditado popular “a prática aguça o engenho” surge confirmado, tal como Castro Caldas & Rato (2020, p. 93) afirmam “o cérebro adapta-se ao que faz mais”, revelando por isso a sua neuroplasticidade, por outro lado estes alunos com dislexia presumivelmente não conhecem, não têm consciência do seu *mindset* de crescimento, ou seja, adotam uma atitude perante a escrita própria do *mindset* fixo (Dweck, 2018).

Assim sendo, urge que a escola, a família e a sociedade promovam, desde a primeira infância, uma atitude otimista e perseverante perante a vida e perante as tarefas escolares, independentemente da disciplina. A atitude positiva perante a atividade de aprendizagem, alvo ou não de avaliação, permite o sucesso a curto e a longo prazo. A comunicação em língua materna será sempre uma competência necessária na praxis escolar e social e aprender a aprender, no mundo em constante mudança, será uma competência vital, também ela promotora de mais desenvolvimento pessoal e de mais e melhor autonomia.

**Palavras-chave:** determinação; dislexia; esforço; mindset; produção textual

### ***Referências bibliográficas***

Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem. Universidade Aberta.

Castro Caldas, A.; Rato, J. (2020). Neuromitos. Ou o que Realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro. Contraponto.

Duckworth, A. (2016). *Grit: O Poder da Paixão e da Perseverança*. Vogais, 20120 Editora.

- Dweck, C. (2018). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Ferreira, P. (2016). *Motivação e Resiliência dos Professores Disléxicos*. In C. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Org.), *Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015* (pp.110-122). IPLeiria, ESECS e iACT.  
<http://hdl.handle.net/10400.8/1601>.
- Goleman, D.(2019).*Foco, o motor da excelência*.Temas& Debates – Círculo de Leitores.
- Martins, G. et al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC/DGE.
- Moura, O.; Pereira, M.; Simões, M. (coord.). (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. Pactor.
- Tough, P. (2013). *Educar para o futuro. Persistência, Curiosidade e o Poder Desconhecido do Carácter*. Clube do Autor, S.A..
- 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.
- União Europeia, (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006 , sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, in, *Jornal Oficial da União Europeia*. Pp. 10-18.  
<http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.

# Como abraçar sem tocar? Uma experiência pedagógica de intervenção e inclusão social em contexto pandémico

**Jenny Sousa** - CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

**Ana Fontes** - ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

**Miguel Mesquita** - ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

## ***Enquadramento***

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, designadamente no Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Sociocultural e Desportiva (CTeSP ISD). Pelas suas características e pela sua natureza de formação, trabalhar em estreita articulação com a comunidade envolvente é um aspeto muito valorizado ao longo dos dois anos de formação.

Este curso, que pretende formar profissionais habilitados na área da intervenção sociocultural e desportiva capazes de gerir, conceber, dinamizar e implementar projetos e atividades de caráter social, cultural, recreativo e desportivo, direcionados para diferentes públicos – crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência – com recurso a ferramentas tecnológicas, artísticas e desportivas e destinados a promover e estimular a integração social, o desenvolvimento cultural e a adoção de estilos de vida saudáveis, aposta em estratégias de formação inovadoras, práticas, flexíveis e diversificadas, onde o estudante é chamado a participar ativamente no seu processo de formação.

Apesar destes pressupostos serem transversais a todas as unidades curriculares (UC) do curso, é na UC de Gestão de Projetos de Intervenção na Comunidade, 3º semestre,

que eles mais se evidenciam. Na verdade, esta unidade curricular tem como referencial a aquisição teórica de conceitos e a aplicação prática de conteúdos através da análise, da construção e da implementação de projetos de natureza sociocultural e desportiva. Numa consideração global, é realizada 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). Neste sentido, os estudantes são desafiados a participar ativamente no seu processo de formação, no desenvolvimento de competências que vão para além do saber-conhecer e que se prendem com o saber-ser e o saber intervir. Os estudantes são, assim, os principais sujeitos na construção do conhecimento (Morin, 2010). A opção por este tipo de metodologia de ensino-aprendizagem está intimamente relacionada com o perfil profissional que se quer formar. Na realidade, pretende-se que os diplomados em Intervenção Sociocultural e Desportiva sejam profissionais flexíveis, com grande capacidade de autonomia e 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 proporciona aos estudantes o contacto e o conhecimento de uma variedade de situações reais, onde 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. Este tipo de metodologia permite uma melhor perceção dos problemas sociais, económicos, culturais e, como tal, proporciona a criação de novos conhecimentos, de novas modalidades de investigação e de integração entre a teoria e a prática (Santos, Rocha & Passaglio, 2016). Imersas em contextos reais, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que se operacionalizaram na colaboração ativa com as entidades/instituições da comunidade local são 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). Contudo, nesta equação, as instituições da comunidade envolvente também são enriquecidas, uma vez que se privilegia a construção de processos de desenvolvimento comuns, onde o desenvolvimento das competências científicas e técnicas dos estudantes ocorre a par com a aplicação do conhecimento científico produzido, contribuindo para a inovação social e para o *empowerment* das instituições. 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.

Vivemos tempos de exceção. 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 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 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 (Giddens, 2007).

Apesar do sujeito contemporâneo viver numa sociedade de “furirosa 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 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 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, a interação com o contexto e as relações interpessoais que se desenvolvem são elementos configuradores de bem-estar.

Em linha com o exposto, os estudantes do 2º ano do CTeSP ISD, na UC de Gestão de Projetos de Intervenção na Comunidade 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? O estudo que aqui se apresenta tem um duplo objetivo: por um lado, conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia participativa de ensino-aprendizagem, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências científicas e técnicas; por outro, conhecer e potenciar processos de humanização e (re)construção de relações nas instituições da comunidade de pertença da ESECS. Este trabalho assentará numa experiência pedagógica, baseada em atividades e projetos com carácter transformador, com instituições de relacionamento da ESECS, desenvolvendo práticas que identifiquem necessidades sociais e que proponham respostas inovadoras e inclusivas de intervenção, gerando benefícios para ambas as partes. Assim, privilegiando uma abordagem que valoriza a dimensão relacional e humana, pretende-se com este projeto criar estruturas e desenvolver práticas de intervenção e inclusão social que facilitem o diálogo, a criatividade e a inteligência coletiva.

## **Metodologia**

O presente estudo exploratório, com características de investigação-ação, enquadra-se no paradigma geral da investigação qualitativa uma vez que se procura conhecer e intervir em lógicas vivenciais de indivíduos. Na verdade, partindo de um enfoque de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Serrano, 2004), pretende-se com este trabalho conhecer a dinâmica real dos processos existentes, para depois se proporem estratégias de intervenção sociocultural e desportiva, tentando dar resposta a uma problemática que se situa perante conceitos como identidade e bem-estar, e que assume como propósito contribuir com estratégias e práticas de desenvolvimento de encontros interpessoais, de ações colaborativas e potenciação de contextos e de vivências partilhadas, numa ótica de (re)construção de estruturas comunitárias solidárias e humanizadas.

O presente trabalho – *Como abraçar sem tocar* – será desenvolvido durante o 1º semestre do ano letivo de 2020/2021. Os participantes do estudo serão os 21 estudantes do 2º ano do CTeSP de ISD, divididos em grupos de quatro elementos, e as instituições locais de relacionamento da ESECS - de natureza social, cultural, educativa ou desportiva -, que aceitem participar neste projeto. Numa fase inicial, os estudantes irão conhecer as instituições e elaborar diagnósticos, procurando um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas institucionais e das necessidades e potencialidades sentidas. Assim, nesta primeira fase, os estudantes irão elaborar o diagnóstico de necessidades, potencialidades e prioridades de intervenção, relativamente ao público/entidade/contexto onde irão posteriormente atuar, tendo sempre em vista os diferentes intervenientes da realidade. Esta interpretação diagnóstica implicará 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. Nessa segunda fase, a da planificação, serão estabelecidas as prioridades de intervenção, as hipóteses de trabalho e as estratégias de ação. Será, também, organizada a calendarização, a forma de execução e de avaliação. A avaliação acontecerá ao longo de todo o trabalho, apesar de ter uma maior incidência nas fases finais da execução do projeto. O projeto decorrerá, pois, em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, num processo sistemático de aprendizagem orientado para a práxis: “esta metodologia persegue como objetivo a reflexão sobre a

ação e, a partir da mesma, a sua procura orienta-se para a construção do conhecimento científico e para conseguir uma mudança social através da intervenção” (Serrano, 2004, p. 111).

Os instrumentos de recolha de dados consistirão em entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos estudantes, aos profissionais das instituições e aos participantes no projeto e os diários de bordo construídos pelos estudantes. Os dados serão 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 esperados***

Através da realização deste estudo pretende-se conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia de ensino-aprendizagem aqui apresentada, materializada na estreita articulação com as instituições da comunidade de pertença da ESECS, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das suas competências científicas e técnicas. Estas representações serão conhecidas através da análise de conteúdo dos diários de bordo e das entrevistas semi-estruturadas realizadas aos estudantes. Para além disso, é também objetivo deste estudo conhecer e potenciar processos de humanização e (re)construção de relações nas instituições parceiras neste projeto. Este objetivo concretiza-se no desenvolvimento de atividades socioculturais e desportivas potenciadoras da relação. Estas atividades, que poderão ser realizadas *in loco* pelos estudantes, poderão ainda operacionalizar-se através dos técnicos das instituições. Com efeito, pretende-se também promover ações que serão estimuladas pelos estudantes, mas desenvolvidas pelos profissionais nos seus contextos de intervenção. Há, neste exercício, um trabalho de mediação, de *empowerment* e de formação que poderá ser partilhado pelas diversas instituições participantes deste projeto, criando uma rede de recursos e de partilha de práticas. Esta rede, que se pretende que seja sobretudo de aproximação de instituições e de construção conjunta de formas de intervenção mais humanas, especialmente em contexto pandémico, poderá ser operacionalizada através de uma página *web*, funcionando esta página como local privilegiado de encontro, comunicação e partilha. Para além disso, é também nosso intuito criar um *ebook*, que compile as experiências realizadas e as boas práticas desenvolvidas. A organização do *ebook* será de acordo

com as respostas sociais e o tipo de trabalho realizado, sendo posteriormente partilhado com todas as instituições parceiras. Também serão realizadas reuniões virtuais entre as instituições e entre estas e os estudantes, numa ótica de criação de sinergias e de construção conjunta. Para estas reuniões serão também convidados indivíduos de fora da rede, que possam contribuir com exemplos de práticas inovadoras realizadas em outros contextos. Em função das necessidades verificadas, poder-se-ão, ainda, criar formações de curta duração para técnicos e profissionais. As entrevistas realizadas aos profissionais e aos participantes dos projetos serão fundamentais na recolha de dados em cada uma das fases do projeto. Em suma, pretende-se com este projeto tornar mais humanas as dinâmicas institucionais, que se viram fortemente descaracterizadas com a pandemia, aplicando o conhecimento científico produzido, aprofundando práticas solidárias e inclusivas, numa abordagem de formação e de construção conjunta.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; intervenção e inclusão social; contexto pandémico; relações sociais e afetivas.

### ***Referências bibliográficas***

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.
- 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 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 Práticas de Animação*, 11(12), 106-117.

# As (100) “Regras de Brasília” e o acesso à justiça das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Susana Sardinha Monteiro - IJP- Instituto Jurídico Portucalense, ESECS, Politécnico de Leiria

## 1. As “Regras de Brasília”: contextualização das 100 regras

Por ocasião da Assembleia Plenária da XIV Edição da Cimeira Judicial Ibero-Americana, os Presidentes das Cortes e Tribunais Supremos ou Superiores de Justiça e os Conselhos da Magistratura, do Principado de Andorra, da República Argentina, da República da Bolívia, da República Federativa do Brasil, da República da Colômbia, da República da Costa Rica, da República de Cuba, da República do Chile, da República Dominicana, da República do Equador, da República de El Salvador, do Reino de Espanha, da República da Guatemala, da República das Honduras, dos Estados Unidos Mexicanos, da República da Nicarágua, da República do Panamá, da República do Paraguai, da República do Peru, da República Portuguesa, do Estado Livre Associado de Porto Rico, da República Oriental do Uruguai e da República Bolivariana da Venezuela, reunidos na cidade de Brasília, nos dias 4 a 6 de Março de 2008, aprovaram as “Regras de Brasília”, sobre o Acesso à Justiça das Pessoas em Situação de Vulnerabilidade.

Inspirados pelos valores e princípios que constituem o acervo iberoamericano e conscientes da importância central, em qualquer sociedade de direito democrática, do direito de acesso à justiça consubstanciado, não apenas no recurso aos tribunais, mas também no recurso a outras vias alternativas para a resolução pacífica de conflitos, assim como no exercício pacífico e pleno dos direitos e, em especial, dos direitos fundamentais, afirmaram o solene compromisso com um modelo de justiça integrador, aberto a todos os sectores da sociedade, e especialmente sensível com os mais desfavorecidos ou vulneráveis.

As 100 “Regras de Brasília” sobre o acesso à justiça das pessoas em condição de vulnerabilidade encontram-se divididas em quatro capítulos dedicados ao “*Efetivo acesso à justiça para a defesa dos direitos*”, à “*Celebração de atos judiciais*”, à “*Eficácia das*

regras”, antecedidos de um primeiro capítulo intitulado de “Preliminar” e de uma importante “Exposição de motivos”.

Os princípios contidos na “Carta de Direitos das pessoas perante a Justiça no Espaço Judicial Iberoamericano”, proclamados no México em 2000, constituíram uma importante fonte para a elaboração das Regras de Brasília, nomeadamente no que concerne a consagração de “Uma justiça que protege os mais débeis” (arts. 23.º a 34.º) considerando aqui os mais débeis como as vítimas, as populações indígenas, as crianças e os adolescentes assim como as pessoas com incapacidades.

As “Regras de Brasília” enunciam o conceito das pessoas em situação de vulnerabilidade no que concerne o acesso à justiça. Nos termos do disposto no secção 2 relativa aos beneficiários das regras, apresenta-se o conceito das pessoas em situação de vulnerabilidade como *“aquelas pessoas que, por razão da sua idade, género, estado físico ou mental, ou por circunstâncias sociais, económicas, étnicas e/ou culturais, encontram especiais dificuldades em tornar efetivos, perante o sistema de justiça, os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico”* (regra n.º 3). Adota-se um conceito amplo de vulnerabilidade, sendo que se enunciam, com carácter meramente enunciativo, algumas causas de vulnerabilidade, tais como *“(…) a idade, a incapacidade, a pertença a comunidades indígenas ou a minorias, a vitimização, a migração e o deslocamento interno, a pobreza, o género e a privação de liberdade”* (regra n.º 4). Tendo em conta que a vulnerabilidade é um conceito abstrato que depende, sempre, de contextualização e concretização, a *“concreta determinação das pessoas em condição de vulnerabilidade em cada país dependerá das suas características específicas, ou inclusive do seu nível de desenvolvimento social e económico”*.

Nas disposições seguintes caracteriza-se, especificamente, cada causa de vulnerabilidade. Cabe destacar o ponto 3 que define incapacidade como *“a deficiência física, mental ou sensorial, quer seja de natureza permanente ou temporal, que limite a capacidade de exercer uma ou mais actividades essenciais da vida diária, que possa ser causada ou agravada pelo ambiente económico e social”* (regra n.º 7). Estabelece-se, ainda, que se devem procurar estabelecer *“as condições necessárias para garantir a acessibilidade ao sistema de justiça das pessoas com incapacidade, incluindo aquelas medidas conducentes a utilizar todos os serviços judiciais exigidos e dispor de todos os*

*recursos que garantam a sua segurança, mobilidade, comodidade, compreensão, privacidade e comunicação” (regra n.º 8).*

Quanto ao efectivo acesso à justiça (para defesa dos direitos das pessoas em condição de vulnerabilidade) sustenta-se a necessidade de promover e adotar as “condições necessárias (...) [e as] “medidas que melhor se adaptem a cada condição de vulnerabilidade” (regra n.º 25). Incluem-se, aqui, medidas destinadas a promover a cultura jurídica e a informação básica sobre os respetivos direitos; a assistência legal e a defesa pública; as medidas de organização e gestão judicial, assim como a promoção dos meios alternativos de resolução de conflitos. Neste particular a secção 5.º reconhece que as formas alternativas de resolução de conflitos, tais como a mediação, a conciliação, a arbitragem “(...) podem contribuir para melhorar as condições de acesso à justiça de determinados grupos de pessoas em condição de vulnerabilidade, assim como para descongestionar o funcionamento dos serviços formais de justiça” (regra n.º 43).

Com este propósito, reconhece-se a necessidade não só de promoção, mas também de difusão e informação destes meios alternativos (no que concerne as suas características, princípios, regras de funcionamento e efeitos específicos) entre os grupos de pessoas em condição de vulnerabilidade que sejam os seus potenciais utilizadores. Por outro lado, prevê-se a “capacitação dos mediadores, árbitros e outras pessoas que intervenham na resolução do conflito” (regra n.º 44) para que tenham a sensibilidade necessária para lidar com esses particulares grupos de pessoas.

## **2. Em torno do conceito de vulnerabilidade**

Na conceptualização do conceito de vulnerabilidade, começamos por destacar as palavras de Ribotta que associa vulnerabilidade: a debilidade, a fragilidade e a desproteção frente a um risco ou a um dano. Assim, e de acordo com a referida autora, não há nenhum ser vivo que não seja vulnerável (Ribotta, 2010, p. 278).

Daí que Ribotta faça a distinção entre ser e estar vulnerável: “[s]er vulnerable es la condición general de todo ser vivo por hecho de serlo. (...) Pertenece a una característica identitária de los seres vivos”. (Ribotta, 2012, p.278).



Nas palavras da referida autora “[la vulnerabilidad no solo es un estado en que se encuentran las personas, sino también puede ser vista como una posibilidad de riesgo devolverse vulnerable” (Ribotta, 2010, p. 281). Por isso, é relevante para o estado de vulnerabilidade o processo pessoal e social que torna uma pessoa ou grupo vulnerável. Sustenta Ribotta que as estruturas políticas, jurídicas e administrativas dos Estados podem assumir o papel de garante, de protetor e, simultaneamente, de vulnerabilizador (Ribotta, 2010, p. 357).

Como referido *supra*, a vulnerabilidade é um conceito contextual e relacional, uma vez que tem sempre de ser precisado num prisma social e cultural definido, sem esquecer que se aplica a algo ou alguém em concreto.

De acordo com Marino & Liesa os grupos vulneráveis podem ser subsumidos em cinco categorias específicas: o género; as condições psicossomáticas (idade; incapacidade física, orientação sexual); a nacionalidade (estrangeiros e apátridas); a pertença a um grupo diferenciado dentro da população de um Estado (minorias, povos indígenas, entre outros); a condição socioeconómica das pessoas – pobreza (Marino & Liesa, 2001, pp. 23-24).

Para estes autores a perceção de que determinada categoria de pessoas ou grupo é “especialmente vulnerável”, inclui dois pressupostos implícitos: o de que determinados interesses dessas pessoas ou coletivos foram ou estão a ser comprometidos ou em risco; o de que a especial debilidade e desproteção em que se encontra a classe de pessoas em questão, exige a adoção de normas e/ou técnicas jurídicas protetoras específicas.

### **3. Objetivo da investigação**

Tem este texto como propósito analisar o conteúdo das preditas “Regras de Brasília” sobre o acesso à Justiça das pessoas em situação de vulnerabilidade, caracterizando os seus beneficiários e os respetivos destinatários, bem como as medidas previstas para garantir o efetivo acesso à justiça para a defesa dos respetivos direitos e as medidas destinadas a garantir o respeito da dignidade da pessoa em condição de vulnerabilidade que participe num acto judicial. Importa, também, enunciar as medidas destinadas a fomentar a eficácia das regras, que englobam, entre outras, a necessidade de uma estreita colaboração entre os diferentes destinatários nacionais,

o estabelecimento de cooperação internacional, a promoção de estudos e investigações científicas sobre a matéria e a constituição de uma Comissão de Acompanhamento cujas competências se encontram enunciadas na regra n.º 100.

E porque analisamos um conjunto de 100 regras destinadas a assegurar o acesso à justiça das pessoas em situação de vulnerabilidade, impõe-se desenvolver, conceptualmente e doutrinariamente, o conceito de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Vulnerabilidade; Acesso à Justiça; Regras de Brasília; Meios alternativos de resolução de conflitos.

### ***Referências bibliográficas***

Marino, M. & Liesa, F. (2001). La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Monteiro, S. S., Carvalho, F. (2019). A mediação familiar num contexto de vulnerabilidade social. A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 375-394). Braga: CECS.  
[http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/issue/view/248](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/248)

Ribotta, S. (2010). Grupos vulnerables. In Manero S. A. & Díaz B. C. (Eds), Glosario de términos útiles para el análisis y estudio del espacio iberoamericano de cooperación e integración; comercio, cultura y desarrollo (p.278). Madrid: Marcial Pons.

Ribotta, S. (2012). Las 100 Reglas de Brasília sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidade. Vulnerabilidad, pobreza y acceso a la justicia. Revista Electrónica Iberoamericana (REIB), Volumen 6, 77-114.

# Os meios extrajudiciais de resolução de conflitos no quadro do direito de acesso à justiça e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

**Susana Sardinha Monteiro** - IJP- Instituto Jurídico Portucalense, ESECS, Politécnico de Leiria

**Cátia Marques Cebola** - IJP- Instituto Jurídico Portucalense, ESTG, Politécnico de Leiria

**Palavras-chave:** Direito de acesso à Justiça; Cidadania; Estado de Direito democrático; Meios Extrajudiciais de resolução de conflitos; Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

## ***Enquadramento***

O direito de acesso à justiça constitui um direito fundamental que encontra consagração expressa nas Constituições e leis fundamentais dos modernos Estados de Direito democráticos, bem como nos principais textos internacionais de proteção dos Direitos Humanos. De entre estes, destacamos, a nível universal e com carácter geral, o artigo 8.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) adotada a 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e a nível regional o artigo 6.º da Convenção Europeia dos Direitos do Homem (CEDH), adotada pelo Conselho da Europa, em 1950 e o artigo 47.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (CDFUE).

A nível específico e mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adoptada sobre os auspícios da Organização das Nações Unidas, na cidade de Nova Iorque, a 13 de dezembro de 2006, reconhece o direito de acesso à justiça das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais.

Defendemos uma interpretação ampla do direito de acesso à justiça presente nos preditos textos internacionais de proteção dos Direitos Humanos. Uma interpretação que engloba a justiça dita tradicional e os meios extrajudiciais de resolução de

conflitos, como forma de promoção de uma cidadania ativa e participativa no quadro de um moderno Estado de Direito democrático. Sustentamos que o modelo tradicional de Administração da Justiça, assente num quase monopólio da atuação dos Tribunais, não se coaduna com o atual conceito de Estado de Direito democrático nem com um novo modelo de cidadania. Uma cidadania ativa, participativa e responsável que reclama uma maior intervenção no espaço público e, conseqüentemente, no acesso à Justiça,

Em estreita articulação e concretização do princípio da igualdade, o acesso à justiça deve estar ao alcance de todos, sem a imposição de limitações ou qualquer tipo de discriminação, nomeadamente no que concerne as pessoas portadores de deficiência.

As pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, cidadãos plenos – que gozam e exercem os direitos civis, políticos, económicos, culturais e sociais - proibindo-se qualquer presunção de incapacidade. Conseqüentemente, todas as pessoas com deficiência possuem, entre outros, o direito à igualdade e à proibição da discriminação em razão da deficiência; o direito à autonomia e à acessibilidades; o direito à autodeterminação podendo de forma independente decidir sobre a sua vida; o direito à igualdade de oportunidades; o direito ao trabalho e à educação e o direito de acesso à justiça.

### ***A evolução conceptual do direito de acesso à justiça***

O conceito de acesso ao direito e à justiça foi ganhando diferentes densificações por influência das ideologias políticas e sociais vigentes ao longo da sua evolução.

Seguindo de perto o estudo de Cappelletti e Garth (1978, pp. 6-7), nos Estados Liberais do final do século XVIII e do século XIX, o direito de acesso à justiça era concebido como um direito natural, não necessitando de intervenção do Estado, sendo suficiente que este não permitisse sua violação.

Após a II Guerra Mundial, consolidou-se uma nova tendência de reconhecimento de direitos e obrigações sociais que os governos deveriam concretizar, sendo frequente a alusão ao Estado Providência ou Welfare State. Neste contexto, o direito de acesso à justiça torna-se uma obrigação estatal que deve ser assegurado a todos os cidadãos, exigindo-se a eliminação de quaisquer barreiras que impeçam a sua realização.

A promoção do direito de acesso à justiça conduziu a um enorme crescimento da litigiosidade a que os tribunais judiciais não conseguiram dar adequada resposta, desde logo pela crescente e evidente morosidade na resolução das demandas colocadas pelos cidadãos (Cebola, 2013, pp. 44-48). Começa então a florescer a ideia de que, juntamente com os tribunais, devem emergir e ser implementadas outras vias de resolução de conflitos. Surge, assim, uma nova tendência de implementação de meios alternativos aos tribunais que assume nos EUA a designação *Alternative Dispute Resolution (ADR)* e que hoje tem adesão e repercussão em todo o mundo.

O direito de acesso à justiça paulatinamente deixou de restringir-se à possibilidade de qualquer cidadão poder recorrer a um tribunal judicial, para se concretizar na realização da justiça do caso concreto, devendo garantir-se a efetiva igualdade das partes e a imparcialidade na administração da justiça, seja qual for a via seguida para a resolução de um conflito. Verificou-se, portanto, a necessidade de construir um novo modelo de justiça, integrando todos os meios legítimos de resolução de conflitos jurídicos.

## ***2. Estado de direito democrático, cidadania e acesso à justiça***

Socorremo-nos das doudas palavras de Gomes Canotilho que caracteriza Estado de direito como “(...) um Estado ou uma forma de organização político-estadual cuja actividade é determinada e limitada pelo direito” (Canotilho, 1999, p. 13) e que se caracteriza por um “governo de leis (e não de homens!) gerais e racionais, organização do poder segundo o princípio da divisão de poderes, primado do legislador, garantia de tribunais independentes, reconhecimento de direitos, liberdades e garantias, pluralismo político, funcionamento do sistema organizatório estadual subordinado aos princípios da responsabilidade e do controlo, exercício do poder estadual através de instrumentos jurídicos constitucionalmente determinados” (Canotilho, 1999, p. 22).

Na caracterização do Estado de direito e relacionado com o objeto deste nosso estudo, importa fazer uma menção particular aos tribunais, órgãos de soberania, independentes, imparciais e passivos, aos quais compete, em cumprimento do princípio da separação de poderes e no exercício da função jurisdicional “administrar a justiça em nome do povo”. Gomes Canotilho precisa a este propósito que “[n]um

Estado de direito pertence aos tribunais, através de juízes independentes, dizer o direito. Num Estado de direito democrático cabe aos magistrados judiciais dizer o direito em nome do povo” (Canotilho, 1999, p. 71).

Neste mesmo sentido Bacelar de Vasconcelos sustenta ser possível descortinar na justiça um sentido mais técnico, com um núcleo mais restrito de funções, na medida em que “(...) a justiça se ocupa de certos conflitos que os cidadãos não são capazes de resolver sozinhos e que, por isso, o Direito submeteu à decisão de uma autoridade incontestável, imparcial e tecnicamente apetrechada: o poder judicial”. (Vasconcelos, 1998, p. 10).

Assim, no tradicional modelo de Administração de Justiça cabe aos tribunais o exclusivo da função jurisdicional que se traduz na “(...) actividade que o Estado desenvolve, normalmente a solicitação dos interessados, para resolver os conflitos de interesses” (Fernandes, 2010, p. 114).

Mas hoje, e cada vez menos, os cidadãos se revêm neste modelo de Justiça. Uma Justiça dominada por terceiros, advogados e juízes, assente num modelo impositivo e na dialética entre direitos e deveres. Um modelo que não integra os cidadãos, que reduz ao mínimo a sua participação, levando-os a questionarem a respetiva legitimidade e autoridade (do poder judicial). Uma justiça que assenta na igualdade absoluta entre os cidadãos, em matérias como os Direitos Humanos e o acesso aos tribunais, mas que enferma de uma contradição de base decorrente das desigualdades de acesso à justiça (tradicional) determinadas pela riqueza e pelo poder.

Um modelo que está afastado dos cidadãos, daquilo que é a essência da cidadania – a participação. Cidadãos que reclamam uma maior intervenção na justiça; que estando mais conscientes dos seus direitos, reclamam o seu cumprimento (ainda que nem sempre de forma informada e esclarecida); que exigem uma justiça mais eficaz e mais próxima das suas necessidades.

A Justiça não é, e não pode ser “um desígnio exclusivo dos tribunais. (...) A justiça é tarefa comum do parlamento, do governo, do poder local, da administração central e das polícias. Das autoridades públicas e também dos cidadãos” (Vasconcelos, 1998, p. 9).

Sustentamos, assim, a necessidade de desenvolver e implementar um novo modelo de Administração da Justiça que, ao contrário do tradicional, não só envolva eficazmente os cidadãos, mas estimule a sua participação direta, efetiva e responsável. Um modelo integrado e integrador (com os MRAL), responsável e responsabilizador (dos diversos intervenientes judiciais e inclusivamente dos cidadãos). Um modelo no seio do qual os cidadãos sejam, não só parte interessada num processo, mas participantes diretos no seu andamento, desde o início até ao resultado final.

### ***3. O direito de acesso à justiça no quadro da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência***

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas, as Nações Unidas proclamaram, em Nova Iorque, a 13 de dezembro de 2006, uma Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (CDPD). Meses mais tarde, a 30 de março de 2007, foi adotado o Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência.

A adoção desta Convenção internacional resultou do consenso generalizado da comunidade internacional (Governos, ONG e cidadãos) sobre a necessidade de garantir, efetivamente, o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade. É um tratado de Direitos Humanos e de desenvolvimento que integra a questão da deficiência em todos os sectores. Dotado de natureza vinculativa, tem como objetivo, logo enunciado no seu art. 1.º “*promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e*

*liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.*

Pese embora a ausência de uma definição de deficiência, reconhece-se que a “deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interacção entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efectiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas” (considerando e) do Preâmbulo). Adota-se uma visão alargada e abrangente da deficiência, porquanto se incluem todos aqueles que “têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interacção com várias barreiras podem impedir a sua plena e efectiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros” (art. 1.º da CDPD).

Importa precisar que a Convenção assenta na ideia de que não é a pessoa que é deficiente, mas sim a sociedade e o ambiente porque estes não estão adaptados – não só às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas, na sua pluralidade e diversidade.

Esta nova conceção da deficiência, agora consagrada na Convenção da ONU, surge e evolui associada às mudanças de conceção do ser humano, às alterações na noção e alcance do conceito de igualdade e de direitos humanos e aos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas e contra a discriminação.

A Convenção reafirma os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) em que se baseia e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como as obrigações específicas relativas à sensibilização da sociedade para a deficiência, ao combate aos estereótipos e à valorização das pessoas com deficiência.

Com o objetivo de garantir eficazmente os direitos das pessoas com deficiência, é instituído um sistema de monitorização internacional de aplicação da Convenção, através da criação do Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas ao qual, nos termos do Protocolo Opcional anexo à Convenção, se reconhece de forma inovadora, o direito de os indivíduos ou grupo de indivíduos apresentarem queixas individuais.



Entre outras matérias, a CDPD aborda o conjunto das diversas barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam. Destacamos a questão fundamental da acessibilidade, exortando-se os países a identificarem e eliminarem os obstáculos e as barreiras à acessibilidade.

No domínio do acesso à Justiça, a Convenção, no seu art. 13.º proclama a obrigação que impende aos Estados Partes de assegurar “*o acesso efectivo à justiça para pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais, incluindo através do fornecimento de adaptações processuais e adequadas à idade, de modo a facilitar o seu papel efectivo enquanto participantes directos e indirectos, incluindo na qualidade de testemunhas, em todos os processos judiciais, incluindo as fases de investigação e outras fases preliminares. Por forma a apoiar e garantir o “acesso efectivo à justiça para as pessoas com deficiência, os Estados Partes promovem a formação apropriada para aqueles que trabalhem no campo da administração da justiça, incluindo a polícia e o pessoal dos estabelecimentos prisionais.”*

### **Referências bibliográficas**

- Canotilho, J.J.G. (1999). Estado de Direito. Gradiva, Lisboa,  
CasaComum.org.[http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_160333](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_160333)
- Cappelletti, M., Garth, B. (1978). Access to Justice – a World Survey, Vol. I. Milão:  
Giuffrè Editore.
- Cebola, C.M. (2013). La Mediación. Madrid: Marcial Pons.
- Fernandes, A.J. (2010). Introdução à Ciência Política, teorias, métodos e temáticas, 3.<sup>a</sup>  
Edição, Porto: Porto Editora.
- Francioni, F. (2007). Access to Justice as a Human Right. Oxford University Press.
- Marshall, T. H. (1973). Class, Citizenship and Social Development. Westport:  
Greenwood Press.
- Monteiro, S., Cebola Cátia. (2019). Uma nova concretização do Direito Humano de  
Acesso à Justiça: Estado de Direito Democrático e Cidadania. In Bichão, J.P.B.,  
Locatelli, L., Aquino, M. G. S, Anais do I congresso global de direitos humanos:

Novas políticas de cidadania e de desenvolvimento sustentável (pp.209-220).  
<http://www.congressogdh.com/anais-do-i-cgdh/>.

Pedroso, J.; et al. (2002). O acesso ao Direito e à Justiça: um direito fundamental em questão. Observatório Permanente da Justiça. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Ramos, R. M.M. (1983). Cidadania. Polis – Enciclopédia VERBO da Sociedade e do Estado. Lisboa: Verbo.

Silva, P. C. (2009). A nova face da justiça – os meios extrajudiciais de resolução de controvérsias. Lisboa: Coimbra Editora.

Vasconcelos, P. B. (1998), A Crise da Justiça em Portugal, Gradiva, Lisboa, CasaComum.org. [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_160343](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_160343)

# **A Terapia Ocupacional e as Tecnologias para a Educação Inclusiva – TEI@IPLeiria – Politécnico de Leiria e Fundação Altice: Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas de Vagos**

**Jaime Moreira Ribeiro** - Politécnico de Leiria, Center for Innovative Care and Health Technology (ciTechCare), Leiria, Portugal - jaime.ribeiro@ipleiria.pt

**Daniela Ramos** - Terapeuta Ocupacional, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

**Cristiana Taveira** - Terapeuta Ocupacional, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

**Rita Martins** - Terapeuta Ocupacional, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria Leiria

**Aline Ribeiro** - Terapeuta Ocupacional, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria

## ***Introdução***

As Tecnologias de Apoio (TA) destacam-se na inclusão de pessoas com incapacidade. Amplificam a funcionalidade e possibilitam a participação das crianças nas atividades que se desenvolvem dentro e fora da sala de aula, permitindo a aproximação aos colegas. Contribuem de sobremaneira para a adaptação do indivíduo ao meio envolvente, compensando as funções deficitárias ou substituindo funções inexistentes, facilitando ou mesmo possibilitando, a realização das tarefas do quotidiano.

Para alunos com deficiência as TA amplificam as oportunidades de acesso a ferramentas educativas e ambientais, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e propiciando ações como estudar, brincar, interagir, comunicar e participar nas atividades de pares (Quinn, Behrmann, Mastropieri & Chung, 2009). Incrementam as capacidades de ação e interação, bem como, fornecem meios para que o aluno adquira e desenvolva conhecimentos, potenciando o seu desenvolvimento pessoal, social e educacional (Bersch & Pelosi, 2007).

As TA permitem que alunos que não possam frequentar a escola por motivos médicos ou geográficos, possam aceder às aulas no seu domicílio. Possibilitam que pessoas com problemas motores possam recorrer à utilização de teclados, rato ou outro dispositivo de acesso para escrever, ou mesmo que pessoas com dificuldades de visão possam interagir com informação dos livros através da digitalização e leitura automática, ou da internet por meio de leitores de ecrã, estes são alguns dos exemplos práticos da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em alunos com Necessidades Específicas (NE) (Ribeiro, 2014).

Também Gândara (2013) analisou a utilização das TA e das TIC em crianças com NE e concluiu que potenciam o desempenho ocupacional e auxiliam na promoção da inclusão.

Para a introdução das TA é essencial avaliar para identificar as potencialidades e dificuldades do indivíduo, de forma a selecionar a TA que responde às suas necessidades (Akyurek et al., 2017). Dentre a equipa de avaliação é natural encontrar o Terapeuta Ocupacional (TO), cuja intervenção recorre frequentemente à implementação das TA para maximizar a participação e o desempenho do indivíduo nas diferentes tarefas da sua vida diária.

Em síntese, constata-se a dupla ação das TA junto de alunos com competências diversas: i) como ortótese ou prótese para a resolução de problemas funcionais de acesso e manipulação de conteúdos académicos e ii) como ferramenta pedagógica que permite um processo de ensino-aprendizagem diferenciado (Ribeiro, 2014).

Pelas evidências encontradas, torna-se importante contribuir para o conhecimento existente e alargar o espectro de perturbações estudadas e a descrição de intervenções bem-sucedidas.

A investigação aqui sumariada descreve o processo de utilização das TA, no âmbito da intervenção da Terapia Ocupacional em contexto escolar, com uma criança com Síndrome de Leigh.

A Síndrome de Leigh é um distúrbio neurológico heterogéneo devido a perturbações na produção de energia mitocondrial que normalmente começa na primeira infância. Esta condição é caracterizada pela perda progressiva das capacidades cognitivas e

motoras (regressão psicomotora) e normalmente esperança de vida de dois a três anos, normalmente devido a insuficiência respiratória. Dentre as características mais comuns encontram-se problemas musculares e de movimento graves. Os indivíduos afectados podem desenvolver hipotonia, distonia, ataxia e neuropatia periférica que perturbam a atividade motora. É ainda frequente problemas oculomotores como oftalmoparesia e nistagmo e, oftálmicos, como atrofia óptica. Problemas respiratórios graves são comuns, e estes problemas podem agravar-se até causarem uma insuficiência respiratória aguda, fatal (MedlinePlus, 2020).

É um estudo de caso único, descritivo-exploratório, em que se averigua a forma como as TA influenciam o processo de ensino-aprendizagem e comunicação de crianças com NE. A implementação do estudo decorreu em três fases: i) avaliação com métodos diversificados para caracterização do participante e para seleção das TA; ii) implementação das TA com atividades e avaliações curriculares adaptadas; e, iii) reavaliação do aluno e obtenção dados por entrevista àqueles que contactam de mais perto com a criança. Procedeu-se à análise dos dados da avaliação e à análise de conteúdo das entrevistas através do software webQDA. A implementação das TA no processo de ensino-aprendizagem permitiu que realizasse as avaliações curriculares sem ajuda de terceiros. As TA reduziram o intervalo entre o potencial e a concretização das atividades pelo aluno, sendo notório o aumento da sua participação e desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, através do estudo de caso, descreve-se o processo de utilização das TA na intervenção de Terapia Ocupacional em contexto escolar, com uma criança com síndrome de Leigh no âmbito do projeto TEI@IPLeia, uma parceria entre a Fundação Altice e o Politécnico de Leiria.

## **Métodos**

Esta investigação descritiva e exploratória apresenta uma abordagem qualitativa concretizada num estudo de caso único, no qual se procurou adquirir conhecimento sobre a vivência de situações da vida em contexto escolar, das mudanças ocorridas, ações e intervenções. Pormenoriza a intervenção de TO com recurso a TA em contexto escolar, explorando situações que envolvem conceções diversificadas e

complementares, ampliando os pressupostos que tornem o estudo um modelo a seguir (Yin, 2015).

O estudo foi desenvolvido com uma criança com Síndrome de Leigh selecionada intencionalmente por se encontrar a frequentar a escolaridade obrigatória e com reduzido comprometimento cognitivo. Trata-se de uma criança do sexo masculino, com 10 anos de idade que frequentava o 4º ano no Agrupamento de Escolas de Vagos-Portugal. Frequentava todas as disciplinas com a sua turma, à exceção da educação física, pelas condicionantes de mobilidade.

Os indivíduos com Síndrome de Leigh podem apresentar dificuldades oftalmológicas e respiratórias, alterações de tónus muscular, fraqueza muscular, ataxia e epilepsia (Tormen et al., 2016).

Foi realizada uma avaliação inicial em contexto educativo através da implementação de técnicas (observação indireta, observação direta espontânea e provocada) e instrumentos de avaliação em língua Portuguesa: Instrumento de Avaliação Postural – IAP (Liposki, Neto & Savall, 2007); e Bateria de Aptidões para Aprendizagem Escolar -BAPAE (de La Cruz, 2008). Esta última bateria, validada para população portuguesa, foi repetida após a intervenção.

Para caracterização da criança recorreremos à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) de 2004, cujos qualificadores relembramos no Quadro 1:

| Quadro 1 - Qualificadores CIF (OMS, 2004) |                                   |         |
|---|-----------------------------------|---------|
| xxx.0 NÃO há problema                     | (nenhum, ausente, insignificante) | 0-4%    |
| xxx.1 Problema LIGEIRO                    | (leve, pequeno, ...)              | 5-24%   |
| xxx.2 Problema MODERADO                   | (médio, regular, ...)             | 25-49%  |
| xxx.3 Problema GRAVE                      | (grande, extremo, ...)            | 50-95%  |
| xxx.4 Problema COMPLETO                   | (total, ...)                      | 96-100% |

Com referência à CIF, de forma sintética e decorrente da avaliação realizada, observa-se que o participante em estudo apresenta alterações moderadas de tônus muscular-espasticidade (b735.2) mais acentuadas no membro superior direito, dificuldades graves no controlo de movimento voluntário (b760.3) e dificuldades graves nas reações motoras involuntárias (b755.3), referentes ao controlo postural. Demonstra dificuldades moderadas em manter a posição da cabeça (d4158.3) durante o tempo necessário para a realização das tarefas.

Apresenta dificuldades graves na utilização da mão e do braço (d445.3) e consequentemente da utilização de movimentos finos da mão (d440.3). Observa-se lentificação de movimento com surgimento de reações associadas (b7659.2) nos membros superiores, que emergem com o esforço de movimento coordenado.

Nas funções da voz e da fala constatam-se dificuldades graves na articulação (b320.3), na fluência e ritmo da fala (b330.3).

Na atividade e participação, o participante apresenta dificuldades ligeiras no adquirir conceitos básicos (d1370.1), contudo tem dificuldades graves (d1371.3) na aquisição de conceitos complexos. Por último, na comunicação e na produção de mensagens, verifica-se dificuldades graves no falar (d330.3). Apesar de todas as dificuldades mencionadas, o participante procura sempre realizar as tarefas, demonstrando-se persistente e empenhado.

Foram ainda recolhidos dados com recurso a entrevista semiestruturada com aqueles que interagem de mais perto com a criança em meio escolar – professor do ensino regular e assistente operacional atribuída, bem como por observação participante para analisar o desempenho ocupacional da criança, identificando quais os aspetos que poderão estar a influenciar o seu desempenho, participação e envolvimento no seu processo de ensino e aprendizagem.

### ***Processo de Intervenção***

O processo de intervenção organizou-se em três fases, num total de 22 sessões. A 1ª fase incidiu na avaliação do posicionamento e na disposição das TA. A 2ª fase incidiu

na implementação gradual das TA e a 3ª fase consistiu no processo de consultadoria aos pais, aos professores, à Terapeuta da Fala e à assistente operacional.

Decorrente da avaliação inicial verificou-se que apesar de existir mobilidade residual e lentificada nos membros superiores, antecipando-se a sua perda, foi selecionado um conjunto de TA (cedido pelo Programa Incluir da Fundação Altice) que se considera ir ao encontro das suas necessidades atuais e futuras (patologia neurodegenerativa):

- Computador Surface
- Braço articulado para fixação computador
- Sistema de controlo do computador pelo olhar PC EYE Mini
- Software Grid 3

Inicialmente foi realizado um ajuste ao posicionamento da cadeira que a criança já possuía Krabat Jockey Plus, procedendo-se posteriormente à fixação, ajuste e calibração do conjunto de tecnologias de apoio.

O equipamento referido foi utilizado para Comunicação Aumentativa, desenvolvimento de atividades em sala de aula e como método alternativo de avaliação.

Foram realizadas atividades curriculares em sala de aula com os restantes colegas, previamente preparadas, recorrendo ao GRID 3 e a formulários do Word, para que a criança pudesse participar ao mesmo tempo que os seus colegas. A realização das atividades em contexto permitiu que o aluno demonstrasse os seus conhecimentos, não só à professora, mas também aos seus pares. Os testes escritos foram adaptados para formato digital, com escolha múltipla para mais fácil utilização autónoma do acesso pelo olhar.

Para se dar continuidade ao trabalho desenvolvido, foi realizado o processo de consultadoria aos pais, à docente, à Terapeuta da Fala e à assistente operacional. Este processo consistiu na exemplificação da instalação das TA aos diferentes intervenientes e na disponibilização do manual de instruções que aborda pormenorizadamente as diferentes etapas de instalação e calibração.

## ***Apresentação e Discussão dos Resultados***



Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo com recurso ao software WebQDA. O corpus de dados foi sujeito a análise de conteúdo, atendendo aos princípios de: a) exclusividade entre categorias; b) homogeneidade dentro das categorias; c) exaustividade do texto codificado; d) objetividade entre os codificadores; e, e) adequabilidade e pertinência aos conteúdos e objetivos (Bardin, 2013). O conteúdo foi categorizado e codificado por quatro investigadores, simultaneamente, de forma a concretizar a concordância intercodificador.

Na aplicação da BAPAE após intervenção o aluno evidencia melhorias, apresentando valores abaixo da média apenas nas provas de orientação espacial, relações espaciais e constância da forma, exibindo maiores dificuldades nas duas últimas provas. Aparentemente, apresenta como áreas fortes a compreensão verbal e a aptidão numérica, evidenciando como áreas fracas a orientação espacial, relações espaciais e constância da forma. Segundo a informação da BAPAE, a avaliação dos professores e os resultados das provas apresentam uma correlação positiva e significativa.

Os ganhos são constatados na avaliação aplicada, na observação realizada e percebidos, embora subjetivamente, por aqueles que de mais perto lidam com a criança.

## **Conclusão**

Em síntese, através deste estudo foi possível verificar que as TA implementadas contribuem para a redução das limitações funcionais, para o incremento da participação, do envolvimento, do desempenho e da comunicação de alunos com NE no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando assim, que as TA desempenham um papel fulcral neste processo. A repetição da BAPAE após a intervenção indicou melhorias com particular relevância na compreensão verbal e na aptidão numérica, porventura devido à maior interação com as atividades académicas, agora com menos barreiras.

Estes dados são confirmados pelos testemunhos do professor e da auxiliar que constata maior desempenho e desenvoltura em sala aula, acrescentando o notório aumento de motivação, participação e alegria da criança na demonstração de competências.

**Palavras-chave:** Inclusão educativa; Competências Diversas; Tecnologias de Apoio; Terapia Ocupacional.

### **Referências bibliográficas**

Akyurek, G., Kars, S., Celik, Z., Koc, C., & Cesim, O. (2017). Assistive technology in occupational therapy. *Intesh*, 150.

Bardin L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bersch, R. Pelosi, M. (2006). Portal de Ajudas Técnicas Para Educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Secretaria de Educação Especial. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP.

de la Cruz, M. (2008). Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar – BAPAE. Lisboa: Cegoc.

Gândara, R. (2013). A utilização das TIC como meio de Aprendizagem na Educação Especial. Escola Superior de Educação João de Deus.

Quinn, B., Behrmann, M., Mastropieri, M. & Chung, Y. (2009). Who is using assistive technology in schools. *Journal of Special Education Technology*, 24 (1), 1-13.

Liposcki, D., Neto, F., & Savall, A.(2007). Validação do conteúdo do Instrumento de Avaliação Postural–IAP. *Revista Digital–Buenos Aires*.

MedlinePlus (2020). *Leigh syndrome*. Bethesda: U.S. National Library of Medicine. Acesso em: 22/10/2020. Disponível em: <https://medlineplus.gov/genetics/condition/leigh-syndrome/>

Ribeiro, J. (2014). As TIC e os Produtos de Apoio na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Linhares, R.; Ferreira, S. & Borges, F. (org.). *Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender*. Salvador: Editora UFBA. p. 15-46.

Tormen, M., Nunes, T., & Dalbó, K. (2016). Síndrome de Leigh. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, 30(3), 267–268.

Yin, R. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre. Bookman editora.

# Personagens de representação Inclusiva: em busca da diversidade de representação no projeto ProLearn4ALL

**Nuno Fragata Marques** - LIDA, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESAD.CR, Politécnico de Leiria, Portugal

**Carla Freire** - CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

**Catarina Mangas** - CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

A representação e a inclusão são preocupações contemporâneas, sobretudo numa época em que diariamente surgem notícias e estudos que questionam pressupostos e formas de representatividade, tais como acusações de *whitewashing* relativas a insensibilidade racial na representação em cinema ou relatos de *body shaming* em redes sociais.

A União Europeia tem definidas diretivas antidiscriminação que estabelecem “um quadro jurídico para o combate à discriminação baseada em motivo de origem racial ou étnica” (Diretiva 2000/43/CE, p.L180/24), assim como a Constituição da República Portuguesa define no artigo 13º que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.” E no artigo 71º “Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados”. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, no artigo 24º refere que as pessoas com deficiência devem ter o direito a desenvolver competências práticas e sociais para que possam participar de forma plena e igual na educação e enquanto membros da comunidade. O Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 1.º estabelece “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do

aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.”

Tendo como base o respeito pela diversidade de cada um, da sua potencialidade e a sensibilização para a aceitação da diferença, o ProLearn4ALL, um projeto de investigação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT)<sup>31</sup> do Politécnico de Leiria, direcionou-se para o desenvolvimento de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) procurando “contribuir para educar melhores cidadãos que irão crescer fomentando hábitos e atitudes de inclusão” (Mangas, Freire, & Santos, 2018, p.721) através do aumento do conhecimento das crianças sobre as características da deficiência. Criaram-se e reuniram-se numa maleta, recursos que, de uma forma lúdica, dão a conhecer os principais domínios da deficiência (auditivo, intelectual, motor e visual). Sendo desenvolvido de uma forma colaborativa, o projeto assentou no cruzamento das áreas disciplinares da Inclusão, do Design e da Educação. Usando uma metodologia de investigação baseada em problemas, são envolvidos docentes, investigadores, técnicos e estudantes de diversos níveis do Ensino Superior, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos, permitindo testar, analisar e testar de novo, afinando raciocínios e a produção de materiais.

O produto final deste projeto, enquanto objeto, surge como uma maleta que contém: 5 harmónios para apresentação de personagens, 4 jogos lúdico-pedagógicos, 1 história em diferentes formatos (livro em papel e formato audiovisual com Língua Gestual Portuguesa), organizados por seções e temáticas (domínios da deficiência) que se sucedem. A maleta depois de aberta resulta num conjunto de caixas, cada uma contendo objetos gráficos e peças específicas. A forma como os objetos gráficos e as peças dos jogos foram organizados na maleta foi pensada numa ordem específica, sendo que os vários elementos surgem como parte integrante de uma narrativa, da qual a própria maleta faz parte. Abrindo a maleta acede-se, num primeiro nível, a um conjunto de harmónios, sendo cada um associado a uma personagem com

---

<sup>31</sup> Cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 – Programa Operacional Regional do Centro.

características específicas. O aspeto gráfico e o manuseamento de cada harmónio foram criados a partir das características de cada personagem, sendo cada harmónio diferenciado dos restantes. Os quatro níveis seguintes albergam um jogo pedagógico cada, correspondendo aos diferentes domínios da deficiência. Num último nível acede-se à história final, que reúne as diferentes personagens numa narrativa em que, para encontrarem a solução para um problema premente, têm de atuar em conjunto, mobilizando as suas competências. A existência de ilustrações é um dos pontos de união entre os vários produtos da maleta.

“Drawing is not, or shouldn't be, a passive activity”, referem Salisbury e Styles (2012, p. 56) em *Children's Picturebooks*. Ao desenhar a partir da observação, as marcas descrevem contornos, mas também delineiam e acentuam aquilo que nos puxa pela curiosidade enquanto indivíduos. De um modo similar, uma ilustração, assumindo-se como um desenho acabado, terá marcas e relações de força que direcionam a curiosidade do leitor.

Andrew Hall (2011), por seu turno, enuncia que uma imagem tem o poder de comunicar de uma forma instantânea, de se dirigir a uma audiência, tem a capacidade de colocar o leitor no interior da imagem, de representar de uma forma literal a experiência humana de ver algo, de ser apelativa e bela, de poder ser organizada sequencialmente de modo a comunicar uma narrativa, de potenciar uma ligação direta a emoções, a memórias e a experiências.

Representar será como posicionar algo em relação a uma outra coisa de forma a produzir significados. Criar uma apresentação para algo, atribuindo-lhe um valor. Criar e deixar pistas para ajudar à criação de uma visão e de raciocínios.

Uma forma tentada pela empresa tecnológica *Facebook* para lidar com a representação de diversidade foi a criação de um conjunto de ilustrações em que todas as personagens possuíam pele em tonalidades de azul. Trace Byrd (2019, em linha), diretor de arte, clarifica a intenção: “We tried a solution in which we homogenized the characters in our illustrations so that they almost appeared without race or gender”. A abordagem da empresa ganha justificação ao pretender relacionar diversidade com identificação pessoal, em vez de ligar diversidade com aspetos quantitativos. Ou seja, em vez de colocar ênfase na quantidade de representados (um

número), coloca ênfase na sensação de pertença (um sentir). Esta foi uma forma encontrada para contornar a representação de diversidade, mais tarde afinada com a representação de tons de pele com diferentes tonalidades de cores como o cinzento. Esta criação de atenção num determinado atributo gerou reações. Meg Robichaud (2018, em linha) refere

if you want to be inclusive, you need to illustrate different people, not different attributes. Instead of trying to imagine the average person, and then plug in the various attributes—which, uh, inevitably somehow start to look like us—we set out to illustrate every person. Or, rather, any person, so long as they were specific and complete.

A abordagem e o complemento que a observação que Meg Robichaud faz revela um caminho que coloca a importância na criação de personagens que, sendo específicas e completas na sua diversidade, possam ser vistas como pessoas e por isso gerar empatia.

O desafio da criação gráfica das personagens para o projeto ProLearn4ALL consistiu em torná-las apelativas, diversas e representativas da realidade. Representar a diversidade é representar um conjunto de diferenças com vários graus de subtilidade. Criar uma personagem inclusiva é criar uma personagem com características que permitam a identificação com a personagem. Como princípio guia para a criação gráfica assume-se a procura de simplicidade nas formas das personagens. Partindo da simplicidade, trabalhando a partir de formas geométricas básicas e relações de tamanho, volume e altura, cada personagem ganha um corpo próprio. Acrescentar detalhes como tonalidade de pele, características de cabelo, pormenores faciais, roupas e acessórios leva à criação de silhuetas diferenciadoras para cada personagem. Cada uma foi criada procurando uma variedade de representação que de alguma forma pudesse espelhar a potencial realidade existente numa sala de aula, entre crianças de idades similares, mas com características e capacidades distintas, procurando mostrar a diversidade como norma. Das cinco personagens criadas, uma caracteriza-se por não apresentar uma deficiência explícita, enquanto as restantes têm características associadas à surdez, à perturbação do espectro do autismo, à cegueira e à deficiência física. Cada personagem possui características gráficas específicas que se relacionam com gostos (por exemplo o verde lagarto da

personagem que domina o assunto Dinossauros), com características físicas (por exemplo a cadeira de rodas de outra das personagens), com características psicológicas (por exemplo o cabelo em forma de coração da personagem mais empática).

Compreendemos existirem, em cada uma das personagens, características a reforçar positivamente, no que se refere à rentabilização das capacidades particulares, e armadilhas a evitar, tais como estereótipos. Neste sentido, pretende-se reforçar que: crianças com deficiência podem viver de forma plena e ativa; gostos e atividades não têm relação direta com género; existem diferentes tipos de corpo; as personagens, independentemente das suas características específicas, são pares. No que se refere a elementos a evitar, destacam-se: as características apresentadas de forma caricatural; as personagens com uma única tonalidade de pele; a falsa posição de inferioridade das personagens; mostrar a deficiência da personagem como sendo uma característica própria e não como sendo uma limitação ou incapacidade.

A partir de uma base gráfica que permitisse compreender que o conjunto de personagens pertence a um mesmo universo, os seus corpos foram diferenciados, criados tendo por base formas e linhas tendencialmente arredondadas e angulares consoante a especificidade de cada personagem. A tonalidade de pele varia nas cinco personagens, indo de um tom escuro próximo do negro a um tom claro próximo do branco. O cabelo/penteado de cada personagem é diferenciado de forma a permitir um reconhecimento individual mais imediato e a poder transmitir algum tipo de informação complementar.

O estilo visual gráfico das ilustrações finalizadas resultou no uso de formas simples, com alguma possibilidade de distorção nos corpos para criação de expressividade, mas não perdendo a referência visual das articulações como joelhos e cotovelos, para que não se deixe de estabelecer uma relação com os movimentos de um corpo humano real. Existem contornos definidos para as formas, no entanto, consoante a ilustração os contornos são mais ou menos presentes por haver 'como que um pintar por cima deles', as cores são aplicadas como se pudessem ter sido pintadas a lápis de cera, por vezes fugindo um pouco aos espaços delimitados pelos contornos. O estilo visual procurou referenciar a experiência das crianças do 1º CEB que aprendem a representar e a expressar-se visualmente.



Em alguns dos produtos gráficos as ilustrações visuais foram complementadas por ilustrações táteis, usando uma linha de contorno com espessura definida e texturas que se sobrepõem em cada página. O complemento (assim identificado por não haver uma relação de tradução entre a informação visual e a informação tátil, apesar de terem sempre elementos comuns) surge da noção de partilha e exploração em grupo, de as crianças poderem descobrir as imagens em conjunto, de poderem ler com os olhos e com os dedos. A comunicação, no caso específico do livro “E Aqui Estamos!”, história final, vive da possibilidade de experimentar a comunicação deste modo complementar.

Criar personagens é criar empatias, procurar criar espaços entre formas e pistas visuais para que surja a identificação e a criação de perspetivas diversas. Espaços para motivações e necessidades. Procurar testar e ir além de ideias pré-concebidas (por outros e por nós enquanto criadores). No processo de criação das personagens para o projeto ProLearn4ALL, a equipa de projeto/o ilustrador colocou o seu *knowhow* a favor da criação de personagens de forma a transmitir uma mensagem ao longo de diversos materiais audiovisuais (ilustrações em materiais gráficos manuseáveis, ilustrações com complemento de texto e Braille, ilustrações animadas em vídeo com Língua Gestual Portuguesa). Quando o meio de transmissão da mensagem foi o meio impresso, havendo um complemento entre a informação apresentada de forma visual e a informação apresentada de forma tátil, entre as características específicas de cada uma das personagens e as características específicas de cada harmónio que as apresentam. Os destinatários foram crianças do 1.º CEB em contexto de sala de aula e o efeito pretendido foi o ganho de consciencialização em relação à diferença e a promoção da inclusão.

A procura de criação de ilustrações táteis em complemento com ilustrações visuais teve ainda o propósito de permitir a reflexão nos grupos de crianças, sobre possíveis relações de texturas com cores, sobre a presença de linhas de contorno que por vezes não existem na versão visual, na existência de elementos visuais que nem sempre existem na componente tátil, sobre o uso de diferentes espessuras de linha indicando maior proximidade ou afastamento de formas consoante normas gráficas de representação. O conjunto de personagens, e cada personagem em si, resultam de relações criadas entre informação visual e informação tátil, entre um jogo de

tradução e de complementaridade de informação que testa a atenção do leitor que ao identificar estas relações também se projete nas imagens e se identifique. A especificidade de cada personagem surge no cruzamento dos vários tipos de informação, seja ela a forma do nariz, a textura da roupa, a existência de algum equipamento específico ou a expressividade corporal permitida por existir uma determinada relação de proporcionalidade.

O processo de trabalho criou a necessidade do grupo de trabalho/ilustrador refletir sobre si, sobre os seus *backgrounds*, estilos de comunicação e experiências, procurando colocar ênfase na audiência: as crianças. Gerou-se um esforço consertado em criar para eles, em testar com eles em contextos reais de sala de aula, tentando não cair na armadilha de criar algo para um eu, para o interior do grupo de trabalho.

Representar será como posicionar algo em relação a uma outra coisa de forma a produzir significado. Criar personagens será como criar espaços entre formas e pistas visuais para que surjam empatias. Estar representado ou sentir-se representado virá de um espaço de comunicação que surge do cruzamento entre o que se lê e o que se sente. Quem se revê e como se revê. No caso apresentado, este rever partirá de um olhar para o outro como quem vê diferenças, e respeito, potencialmente permitindo identificar características que os tornem iguais (no sentido de pares), um processo mediado por materiais audiovisuais e materiais gráficos impressos para ver, para manusear e para experienciar em grupo. A procura da representação da diferença de uma forma positiva junto de crianças em idades formativas poderá ser uma ferramenta para ajudar à criação de uma futura sociedade mais respeitosa e consciente.

**Palavras-chave:** Inclusão, Representação; Grafismo; Comunicação;

### ***Referências bibliográficas***

Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, consultado em 30.09.2020

Byrd, T. (2019). *Illustrating a more inclusive brand*. Medium, *Facebook Design: Business Tools*. Acedido a 30 setembro de 2020 a partir de <https://medium.com/facebook-design-business-tools/illustrating-a-more-inclusive-brand-bbb4fa6c4bb3>.

Comissão Europeia (2008). *Tackling discrimination*. [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination_en), consultado em 28.09.2020

Diretiva 2000/43/CE do Conselho de 29 de Junho de 2000 que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, L180/22-L180/26. Acedido a 30 setembro de 2020 a partir de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A32000L0043>.

Diretiva 2000/78/CE do Conselho de 27 de Novembro de 2000 que estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na actividade profissional. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, L303/16-L303/22. Acedido a 30 setembro de 2020 a partir de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>.

Hall, A. (2011). *Illustration*. Lawrencw King Publishing. Leading hand (s.d.). <https://www.leadinghand.com.au/insights/>, consultado em 20.09.2020

Lee, A. (s.d). *Inclusiveness in illustration*. <https://www.byalicelee.com/wordpress>, consultado em 26.09.2020

Mangas, C., Freire, C. & Santos, O. (2018). ProLearn4ALL Maletas Pedagógicas para TODOS: Estratégias e metodologias de avaliação qualitativa. In A. P. Costa, D. N. Souza, P. A. Castro, R. A. Saavedra & S. O. Sá (Ed.), *Atas de Investigação qualitativa na Educação* (V1), 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (pp. 720-728). Oliveira de Azeméis: Ludomedia. ISBN: 978-972-8914-75-2.

Ministério Público (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em:

[http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf), consultado em 25.09.2020

Robichaud, M. (2018). *You can't just draw purple people and call it diversity*. Medium. Acedido a 30 setembro de 2020 a partir de <https://ux.shopify.com/you-cant-just-draw-purple-people-and-call-it-diversity-e2aa30f0c0e8>.

Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children`s Picturebooks - The art of visual storytelling*. Lawrence King Publishing.

# **O que leva um jovem a desistir da escola? Que estratégias para o incluir no sistema educativo?**

## **Contributos do Projeto Europeu Orienta4YEL**

**Catarina Mangas** - CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

**Sara Mónico** - CICS.NOVA.IPLeiria; APCEP, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

**Sandrina Milhano** - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CICS.NOVA, Portugal

**Carla Freire** - CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

Os percursos escolares mais longos e alargados característicos da atual sociedade, têm originado um aumento do nível de qualificação dos jovens europeus, embora nem todos terminem com sucesso a escolaridade obrigatória, sendo possível identificar situações de abandono antecipado em diversos países e níveis de ensino. A União Europeia tem olhado para esta realidade com preocupação, discutindo políticas e ações públicas que têm o intuito de reduzir a taxa de abandono escolar precoce para valores que não devem ultrapassar os 10% no final do ano de 2020 (COM, 2010).

O projeto Orienta4YEL criado e desenvolvido por diversas instituições Ensino Superior (Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha, Politécnico de Leiria, Portugal, Universidade de Bath, Reino Unido, Universidade de Bucareste, Roménia e a Universidade de Bremen, Alemanha) pretende contribuir para aumentar o conhecimento sobre a temática e apresentar e avaliar estratégias de intervenção neste domínio, que promovam a educação inclusiva de jovens em risco de abandono escolar precoce.

Ao longo de 3 anos (2019-2021), o Orienta4YEL, financiado pelo Erasmus +, Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN, inclui momentos de discussão entre os parceiros, nomeadamente para a criação de instrumentos para a recolha de dados em instituições do ensino básico e secundário, com o propósito de identificar os fatores de risco e as melhores estratégias de prevenção e de reingresso associadas ao abandono escolar precoce.

Com base nos dados recolhidos criar-se-á um conjunto de ações tutoriais e de orientação, que sustentam a implementação de estratégias inovadoras junto dos alunos e dos agentes educativos. Estas ações serão acompanhadas por um processo de avaliação conducente a uma validação do plano de ação implementado e de uma reflexão entre os parceiros envolvidos, cujas conclusões se apresentarão num relatório final do projeto e em comunicações e publicações que permitam disseminar os resultados alcançados. Espera-se que estes, ao serem difundidos em ações levadas a cabo nos cinco países envolvidos, possam contribuir para uma replicação das estratégias noutros estados membros da União Europeia.

Este texto tem como propósito a apresentação dos principais resultados obtidos através da implementação do projeto no contexto nacional, nomeadamente no que diz respeito aos fatores que potenciam o risco de abandono escolar precoce, delineando propostas para a inclusão dos alunos que deixaram a escola sem terem completado a escolaridade obrigatória.

O fenómeno do abandono escolar precoce tem merecido um olhar atento e preocupado dos decisores políticos.

No caso Português várias têm sido as medidas implementadas para o cumprimento das metas estabelecidas, dos quais destacamos: a extensão da escolaridade obrigatória, de 9 para os 12 anos (Lei 85/2009, 27 agosto) a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), a diversificação da oferta educativa no ensino básico e secundário, na escolas da rede pública, designadamente cursos profissionais, que deixaram de ser, apenas, ministrados nas escolas profissionais, passando a constar noutros estabelecimentos de ensino. A via profissionalizante foi assumida como uma das estratégias para aumento dos percursos escolares e para a diminuição de situações de abandono antecipado.

Em 2019, Portugal apresentava uma taxa de 10,6% de jovens, entre os 18 e os 24, que tinham abandonado a escola sem terminar o ensino obrigatório, um valor próximo da média europeia que se situava, no mesmo período, nos 10,2% (Pordata, 2020). Entre as causas mais apontadas encontram-se fatores pessoais, familiares (Van Alphen, 2012), motivos económicos e aspetos que decorrem do sistema educativo (Vallejo & Dooly, 2013). Ficando claro que este fenómeno pode ter

repercussões a longo prazo, do ponto de vista pessoal e social, ao nível do bem-estar, dos rendimentos, do emprego, diminuindo as oportunidades de participação social, podendo potenciar situações de exclusão e de vulnerabilidades (Magalhães, Macedo, Araújo & Rocha, 2015; Mateus, Pinho & Amaral, 2018).

Pelo exposto, o abandono escolar precoce é, segundo a literatura, o reflexo de condicionalismos que se podem agrupar em três grandes categorias: fatores internos, que remete para a incapacidade das escolas promoverem uma educação inclusiva, nomeadamente de crianças e jovens que crescem em famílias desestruturadas (Van Alphen, 2012); fatores externos, como aspetos relacionados com questões socioeconómicas, de género, culturais ou de classe social (Vallejo & Dooly, 2013); e fatores estruturais/políticos, relacionados com as tipologias e características das decisões políticas que, com frequência, não contemplam a opinião dos jovens alunos (Downes, 2013).

Ações que possam ser levadas a cabo no sentido de incluir todos os alunos, sem exceção, na escola, nomeadamente os que não têm reunidas as condições ideais para a frequência das instituições de ensino, implicam, portanto, medidas que articulem vários fatores e agentes educativos. Estas medidas podem e devem ser implementadas em todas as turmas/contextos, sendo ainda mais prementes juntos de populações de risco ou que já tenham abandonado a escola.

Apesar de se reconhecer que a prevenção traduz resultados mais profícuos do que as estratégias de reingresso, não se pode esquecer que estas últimas poderão contribuir para a inclusão de jovens que, por diversas razões, iniciaram a sua atividade profissional de uma forma precoce, sem qualificações ou, até, os chamados NEET, jovens que não estudam nem trabalham. Esta é uma preocupação da União Europeia que tem procurado criar iniciativas de compensação que dêem a estes jovens uma oportunidade de ensino e formação, nomeadamente formação profissional, que possa proporcionar uma “segunda oportunidade” através de metodologias mais ativas e personalizadas, estratégias de aconselhamento/tutoria, mecanismos de apoio e outras abordagens flexíveis e orientadas para as necessidades dos jovens (Comissão Europeia, 2011). Estas medidas dirigidas ao aumento e melhoria da qualidade formativa dos jovens são implementadas, frequentemente, em articulação com outras políticas globais que incluem ações como o incentivo à procura ativa de

emprego, sendo a iniciativa Garantia Jovem um bom exemplo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro).

Como foi possível perceber a partir do enquadramento teórico atrás apresentado, estudar o abandono escolar precoce implica reconhecer um conjunto de fatores, atores e contextos que o condicionam, sendo primordial que as decisões políticas adotadas vão ao encontro das reais necessidades com que os jovens se vêm confrontados e que levam a um desinteresse ou afastamento do sistema de ensino. Para que se conheça, compreenda e interprete em profundidade, os meandros deste fenómeno social, optou-se por seguir uma metodologia não experimental, qualitativa (Clark & Creswell, 2015; Edmonds & Kennedy, 2017), procurando-se escutar os agentes envolvidos, numa lógica de exploração e descrição narrativa e detalhada da situação vivida por uma população particular num contexto real (Lune & Berg, 2017).

A investigação foi realizada na Alemanha, Espanha, Portugal, Reino Unido e Roménia, tendo a equipa portuguesa optado por seleccionar, por conveniência, escolas da área geográfica do Politécnico de Leiria, seleccionando as instituições que oferecem cursos profissionais, por serem as que, geralmente, são menos estudadas. Das vinte e três escolas contactadas, aceitaram participar sete escolas, localizadas em Leiria (E1 e E2), Batalha (E7), Marinha Grande (E3), Pombal (E4, E5) e Porto de Mós (E6), com um total de 58 elementos respetivas das direções, 211 professores e 1331 alunos.

Os participantes foram seleccionados em concordância com a perspetiva dos/as diretores/a, procurando-se que estes representassem, da melhor forma possível, as opiniões da comunidade escolar, tendo-se como amostra um representante dos órgãos diretivos de cada uma das escolas (7), os professores que desempenham função de diretor de turma ou coordenador de curso (42) e os delegados ou representantes das turmas ou outros alunos que melhor conhecessem a temática e que tivessem entre 12 e 21 anos (68). Estes participantes responderam a uma entrevista semi-estruturada, realizada individualmente aos elementos da direção e em pequenos grupos aos restantes participantes, seguindo-se, para o efeito, guiões construídos no âmbito do projeto e que eram, portanto, iguais para todos os parceiros internacionais.



As entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo os enunciados sido analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo, mediada pelo software MAXQDA2018. As categorias adotadas por todos os parceiros do Orienta4YEL foram definidas previamente, incluindo: “riscos de abandono escolar precoce”, “estratégias de prevenção do risco de abandono escolar precoce” e “estratégias de reingresso”. Como subcategorias das três componentes consideraram-se os fatores estruturais, institucionais, sociais, familiares e pessoais.

Neste texto consideram-se os resultados obtidos a partir do cruzamento de duas das categorias de análise, ‘riscos de abandono escolar precoce’ e ‘estratégias de reingresso’.

A recolha e análise dos dados efetuada, permitem-nos indentificar os fatores familiares (famílias destruturadas, famílias com baixos rendimentos, a dependência de subsídios estatais, níveis de qualificação reduzidos, desvalorização da educação escolar, falta de afeto e atenção da família); fatores pessoais (a desmotivação, baixas expetativas, baixa auto estima e a gravidez precoce); fatores estruturais (cursos com uma dimensão teórica excessiva face à dimensão prática, sobrecarga horária e currículos pouco apelativos) estão entre os fatores mais valorizados pelos entrevistados, que contribuem para o risco de abandono escolar precoce. Aspetos de natureza sociais e institucionais, foram pouco destacados.

Os riscos que estão associados ao abandono escolar precoce viabilizam uma intervenção atempada que, sempre que possível, atue na prevenção e não na remediação, uma vez que, segundo os participantes, o reingresso de ex-alunos é manifestamente complexo tornando-se, em muitos casos, inviável, perspectiva que vai ao encontro das diretrizes emanadas pela Comissão Europeia (2011). Ainda assim, foram identificados fatores que podem contribuir para fomentar a vontade de retomar os estudos, que se apresentam, sumariamente, de seguida:

Fatores estruturais – oferta de novos cursos, que incluem diferentes áreas científicas e tipologias (ex. cursos noturnos, cursos de educação e formação de adultos; cursos dos Centros Qualifica);

Fatores institucionais – procura de soluções que aumentem a motivação e a consciência dos ex-alunos acerca da relevância da formação para a sua vida

profissional, incluindo para o efeito a adaptação dos currículos e adequação dos percursos formativos, tornando-os mais práticos, e eventual mudança de turma que permita a inclusão de ex-alunos num novo grupo e a redução da carga horária;

Fatores sociais – os menos focados e centrados na perspectiva dos professores, que destacam apenas a influência dos pares no incentivo ao reingresso;

Fatores familiares - necessidade de acompanhamento parental (E2P) e as experiências ou exemplos dos pais como fator motivador;

Fatores pessoais – destaca-se o diálogo e contacto pessoal com os ex-alunos, nomeadamente através de um apoio direto e personalizado e a mais valia de os jovens contactarem com o mercado de trabalho no sentido de aumentarem a sua consciência sobre as dificuldades encontradas no quotidiano e compreenderem a utilidade da formação para a vida profissional.

Os resultados obtidos através da investigação realizada no contexto português estão em concordância com os que são apresentados em diversos estudos internacionais (Mateus, Pinho, & Amaral, 2018; Van Caudenberg, Van Praag, Nouwen, Clycq, & Timmerman, 2017; Nouwen, Clycq, Braspennings, & Timmerman, 2015), que assumem a existência de múltiplos fatores, de ordem estrutural, institucional, social, familiar e pessoal, que levam os jovens a abandonar precocemente a escola, sendo da responsabilidade de todos (Ministério da Educação, escolas, professores, estudantes) a intervenção junto dos alunos que não concluíram a sua formação, no sentido de os voltar a incluir no sistema de ensino. Neste âmbito, o estudo desenvolvido reforça que este fenómeno social “[...] não respeita apenas à educação; ao invés, as suas causas precisam de ser tratadas abrangendo uma diversidade de domínios políticos, como as questões sociais, a juventude, a família, a saúde, a comunidade local, o emprego e, também, a educação” (Comissão Europeia, 2011, s.p).

**Palavras-chave:** abandono escolar precoce; ensino profissional; fatores de risco; estratégias de inclusão/reingresso

**Agradecimentos.** Este trabalho é cofinanciado pelo Erasmus + Programa da União Europeia, com a referência 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN.



## **Referências bibliográficas**

Clark, V., & Creswell, J. (2015). *Understanding Research - A Consumer's Guide*. New Jersey: Pearson Education.

COM (2010). *Communication from the Commission: EUROPE 2020 a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>.

Comissão Europeia (2011). *Combater o abandono escolar precoce: Um contributo essencial para a Estratégia «Europa 2020»*. Bruxelas: *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0018>

Downes, P. (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education*, 48, 346–362. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12035>.

Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage.

Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Long Beach: Pearson.

Mateus, S.; Pinho, F; Amaral, P. (2019). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, 1-10

Nouwen, W., Clycq, N., Braspenning, M., & Timmerman, C. (2015). *Cross-case Analyses of School - based Prevention and Intervention Measures, CeMIS, University of Antwerp*. Disponível em:

<https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20eu%20Project%20Paper%206%20-%20Final%20version.pdf>.

Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48, 390–404. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12037>

Van Alphen, S. (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education*, 47, 596–612. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12004>.

Van Caudenberg, R., Van Praag, L., Nouwen W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2017). *A Longitudinal Study of Educational Trajectories of Youth at Risk of Early School Leaving*. CeMIS, University of Antwerp. Disponível em <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20eu%20Publication%205%20FINAL%202.pdf>.

# POSTERS

# Desenvolvimento da linguagem nos alunos surdos num modelo inclusivo

**Ana Cristina Silva** · Agrupamento de Escolas Escultor Fernandes de Sá  
anaalbino@gmail.com

**Liliana Costa** · Agrupamento de Escolas D. Maria II, Braga  
lilianacosta@aedonamaria.pt

No modelo atual entende-se a escola como um espaço onde vigora a igualdade de oportunidades e participação, equidade educativa, diversidade cultural, valores de uma cultura de cooperação e interajuda. Para muitos autores, estes são os conceitos-chave para uma efetiva inclusão social e académica de forma a envolver todos os agentes educativos e participantes com vista ao sucesso escolar. Neste sentido, a igualdade de oportunidades no contexto escolar refere-se à oportunidade de fornecer instrumentos e direitos aos alunos para que possam participar de forma igual aos demais apesar das suas diferenças (Rodrigues, 2013). Atualmente e cada vez mais, existe uma preocupação crescente da escola e dos agentes educativos em produzir modelos pedagógicos inclusivos e diferenciadores de forma a que haja um verdadeiro envolvimento e participação de todos os alunos com vista ao sucesso educativo (Katz, 2013).

Na perspetiva de Maset (2011), a aprendizagem educativa baseada em processos inclusivos deverá centrar-se na procura da qualidade e equidade, negar práticas discriminatórias, criar comunidades mais abertas e uma educação integral para todos, através de escolas e salas de aula inclusivas e de aprendizagens colaborativas. A aprendizagem colaborativa pressupõe que todos os alunos se relacionem, cooperem e entrem em ajuda para atingir um objetivo comum, contribuindo com as suas capacidades, em detrimento de uma organização individualista e competitiva. As salas de aula inclusivas deverão ser heterogéneas, para que todos os alunos saibam lidar e conviver com as diferenças individuais. Este tipo de aprendizagem e aulas deverão permitir o desenvolvimento de competências básicas de comunicação e também o desenvolvimento de competências sociais, como trabalhar em equipa, criando situações de diálogo e debate na resolução de problemas (Maset, 2011). Por

sua vez, Correia (2010) salienta a importância da colaboração entre os profissionais da escola e das famílias como uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo.

As Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) são escolas inclusivas por promoverem parcerias e o trabalho conjunto entre os agentes educativos e as famílias, de forma a garantir uma aprendizagem de qualidade e efetiva e a participação de todos os alunos de acordo com as suas capacidades e diferenças. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no artigo 15º, as EREBAS constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, garantindo o acesso ao currículo nacional comum, assegurando o desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). O mesmo também refere a criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

Para responder aos objetivos das escolas de referência, fazem parte da equipa multidisciplinar os docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Estes profissionais dispõem de equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

Deste modo, os profissionais que constituem a equipa especializada articulam diariamente o seu trabalho de modo a garantir uma resposta adequada às necessidades específicas dos alunos surdos em contexto escolar e junto das famílias. Por sua vez, o terapeuta da fala no contexto escolar exerce as suas funções ao nível da prevenção, rastreio, consultoria, avaliação, diagnóstico, planeamento e intervenção direta e indireta das crianças/jovens com perturbações aos diferentes níveis. A sua intervenção orienta-se numa perspetiva biopsicossocial pois envolve as famílias, agentes educativos e da comunidade para delinarem e colaborarem na definição de objetivos, estratégias, métodos e práticas facilitadoras e promotoras do desenvolvimento linguístico e comunicativo com a finalidade de obter sucesso escolar (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015).

A atuação do terapeuta da fala com alunos surdos ocorre a vários níveis: linguagem verbal e não verbal, compreensiva e expressiva, englobando a semântica, pragmática, morfossintaxe e fonologia; leitura de fala; articulação verbal; e funções auditivas. Assim, este profissional exerce um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem destas crianças através do trabalho interdisciplinar e na promoção de competências comunicativas através da expressão escrita e/ou da oralidade com vista à participação integral da criança. Caso o aluno possua capacidade, o terapeuta atuará mais especificamente na melhoria da compreensão e produção da língua falada.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem é realizada através de “um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe são subjacentes...” (Rodrigues, 2003, p.17) concretizando-se no domínio da expressão e compreensão da linguagem. A aquisição da linguagem da criança com surdez pode ocorrer de diferentes formas dependendo do seu nível de audição. As crianças surdas profundas não utilizadoras de tecnologias de apoio, como próteses auditivas e implantes cocleares, adquirem a linguagem através do sentido da visão e da interação e feedback com um par e um modelo adulto que ensina a LGP e Língua portuguesa escrita.

A criação de respostas educativas no âmbito da educação inclusiva passa, entre outras iniciativas, pela divulgação e reflexão sobre as atuações, práticas e projetos concretizados no dia-a-dia, por todos os profissionais, procurando-se desenvolver ao máximo o potencial de cada aluno. Desta forma, no ano letivo 2019/2020, as terapeutas da fala da Escola Básica do Bairro Económico (EBBE), Escola do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas D. Maria II, Braga, desenvolveram um projeto de promoção do desenvolvimento da linguagem, comunicação e interação social de alunos surdos, com os seguintes objetivos: Promover uma participação de qualidade de todos os alunos numa atividade comum; Fomentar aprendizagens colaborativas através de processos inclusivos e equitativos; Promover o desenvolvimento linguístico e comunicativo nos alunos surdos.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II é um Agrupamento de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, sendo a EBBE a escola de referência para o primeiro ciclo, tendo 13 alunos com surdez. Dos 13 alunos, 2 integram as turmas do



ensino regular do primeiro e segundo ano, e 11 estão distribuídos por 3 turmas bilingues. Os alunos apresentavam diferentes graus de surdez e algumas síndromes ou patologias associadas.

De modo a atingir os objetivos do projeto foram elaboradas diferentes atividades. A primeira foi a construção de um quadro intitulado “horário semanal”. O quadro continha todos os dias da semana na vertical e na horizontal quatro tempos do dia (manhã, almoço, tarde e noite). O cabeçalho tinha um espaço para colocar o nome e a fotografia do aluno, o dia, o mês e o ano.

Para completar o quadro recorreu-se a diferentes suportes como palavras escritas, LGP, fotografias, símbolos pictográficos e imagens coloridas. De acordo com as competências de cada criança e os objetivos definidos no plano de intervenção individual, era selecionado o material a utilizar para o preenchimento do mesmo.

No início de cada sessão de terapia da fala, os alunos esquematizavam a sua rotina diária, começando sempre por colocar a sua fotografia ou o nome, ou as duas opções, a data e depois as atividades que faziam ao longo do dia.

Todo o material foi devidamente plastificado, impresso a cores e com velcro para ser de fácil montagem e desmontagem.

Esta atividade tinha vários objetivos, sendo escolhidos para cada aluno os que constavam no plano de intervenção. De entre os objetivos destacamos alguns: Nomear e identificar a data, os dias da semana, meses do ano, e as festividades; Identificar o nome escrito e associá-lo à fotografia/imagem; Ser capaz de relatar corretamente o seu dia-a-dia e a sua semana, ao nível da articulação verbal, semântica e morfosintaxe; Organizar e antecipar temporalmente as atividades realizadas ao longo do dia e da semana reconhecendo os diferentes períodos (manhã, almoço, tarde e noite); Reconhecer o sentido direcional da escrita.

Alguns destes objetivos são transversais ao programa de estudo do meio e foram trabalhados em conjunto com os outros profissionais do contexto escolar.

Na maioria das escolas do 1º ciclo, as festividades e as datas comemorativas são celebradas pelos alunos e os seus professores titulares de turma bem como pelos docentes das atividades extracurriculares. De uma forma geral, todas as crianças

gostam de festejar essas datas e realizar atividades relacionadas com essas temáticas. Assim, as terapeutas decidiram elaborar diferentes atividades no mês de dezembro - tema Natal - e no mês de fevereiro – tema Carnaval – com objetivo da participação de todos os alunos. Ao trabalhar um tema comum a toda a escola permitia desenvolver capacidades pragmáticas e comunicativas, como iniciar, manter e finalizar uma conversa com o tema trabalhado, com qualquer interlocutor.

No Natal, em conjunto com os alunos, construiu-se um pinheirinho em cartolina para ser decorado pelos alunos em cada sessão da terapia com imagens/palavras relacionadas com a temática do Natal. Deste modo, os alunos com maiores dificuldades selecionavam, de um conjunto reduzido de imagens, aquela que se relacionava com o Natal, outros folheavam panfletos ou revistas na procura de imagens ou faziam uma pesquisa na internet, sempre tendo em atenção as competências de cada aluno. Alguns alunos, com ajuda, escreviam a palavra correspondente à imagem, outros faziam-no autonomamente. Nesta atividade destacam-se alguns objetivos: identificar e nomear a palavra Natal e outras palavras relacionadas com o tema; identificar imagens/palavras relacionadas com a temática trabalhada; aumentar o leque semântico.

No Carnaval, a atividade consistia em partir da palavra CARNAVAL e, em cada sessão, evocar palavras começadas por uma das letras e escrever a palavra/procurar uma imagem; ou, selecionar imagens relacionadas com o Carnaval. Inicialmente, os alunos escreveram a palavra em cartolina e recortaram as várias letras da palavra. Organizaram as letras da palavra para procederem à colagem da mesma. Nesta atividade destacam-se alguns objetivos: identificar e nomear a palavra Carnaval; organizar as letras da palavra de modo a formar a palavra pretendida; realizar evocação fonémica; identificar imagens relacionadas com a temática trabalhada; aumentar o leque semântico.

Quer a atividade do Natal, quer a atividade do Carnaval foram colocadas num placard onde os professores titulares de turma colocavam as tarefas das suas turmas. Assim, estava num lugar visível a todos os alunos e agentes educativos.

Com a interrupção das aulas presenciais, devido ao surto do coronavírus, numa das turmas bilingues, constituída por quatro alunos com surdez e outras patologias

associadas, adaptou-se o projeto a essa nova realidade. Deste modo, a terapia da fala ocorreu através da plataforma ZOOM, sendo o trabalho planejado e desenvolvido em colaboração com docente de educação especial do grupo 920, professora titular de turma e docente de LGP. As aulas ocorreram em grupo, sendo realizado um trabalho colaborativo entre todos os profissionais, encarregados de educação e entre os próprios alunos. A intervenção tinha como base escolher uma história por semana, e cada profissional trabalhava a história de acordo com os objetivos estabelecidos para cada aluno sempre com a finalidade de consolidar os conceitos-chave da história e existir uma aprendizagem efetiva sobre a mesma.

Muitas vezes a história escolhida foi a mesma da aula de Língua Portuguesa do programa Estudo em Casa, transmitida à segunda de manhã. As histórias eram adaptadas ao nível de compreensão dos alunos de modo a possibilitar novas aprendizagens. No que se refere propriamente às sessões de terapia da fala, era trabalhada a história por forma a desenvolver a linguagem, concretizando vários objetivos: associar imagens pela função; associar imagens a palavras; emparecear imagens por categoria semântica; identificar e nomear pessoas familiares e do quotidiano; identificar e nomear imagens de objetos; identificar e nomear ações simples em imagens; identificar e nomear imagens pictográficas; cumprir ordens simples relacionadas consigo e com os outros. As atividades eram criadas com base na história, e os alunos interagem entre eles, com a terapeuta e com as encarregadas de educação de modo a realizar as tarefas propostas com sucesso.

Em suma, o terapeuta da fala como membro ativo no contexto escolar tem a possibilidade de desenvolver métodos, práticas e estratégias facilitadoras do desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos surdos bem como a realização de atividades inclusivas com vista a integração de todos os alunos. Recorrer a atividades dinâmicas e interativas entre terapeuta-aluno e aluno-aluno e a utilização de materiais diversificados e tecnológicos promoveram uma maior participação, interesse e motivação por parte dos alunos e a uma aprendizagem mais efetiva. O aluno surdo deve ser ensinado a ler imagens, a inferir sentidos de imagens, a produzir sentido com imagens, sendo então o uso destas de extrema relevância em todas as atividades.

A existência de uma atividade comum entre todos os alunos surdos permitiu aumentar o conhecimento semântico dos alunos através do trabalho individual de cada um e da discussão e opinião sobre as escolhas/trabalhos dos outros alunos. Para além disso, existiu um sentimento de felicidade por participarem e colaborarem e serem reconhecidos pelos colegas da escola pois os restantes alunos ficavam curiosos com a atividade desenvolvida na terapia da fala e interagem com os alunos surdos a felicitar o trabalho.

A atividade realizada com a turma bilingue durante a pandemia permitiu dar a conhecer aos alunos a mesma história que os colegas da escola tinham acesso, dando-lhes a oportunidade de, de acordo com as suas competências, participarem ativamente na mesma. O envolvimento e a colaboração entre o professor titular de turma, professora de educação especial, professora de LGP e os encarregados de educação permitiram planejar atempadamente o material, as estratégias, o método e as práticas por forma a que estas fossem dirigidas e diferenciadas para os alunos da turma e existisse uma participação efetiva. Como defende Correia (2010), a colaboração entre todos os profissionais assume extrema relevância num modelo de escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Surdez; terapia da fala; escola inclusiva.

### ***Referências bibliográficas***

- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2015). *Necessidades Especiais de Educação O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Estoril: DGE – Direção-Geral da Educação Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141.
- Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 43-88). Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2013). 19 Parágrafos sobre a Equidade e inclusão em educação. In Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva* (pp.17-23). Porto: Profedições, Lda.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 129 – Série I. Assembleia da República. Lisboa. Acedido em 14 de setembro de 2020, em:- <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>

# Asistencia personal en la infancia para una educación inclusiva y una vida verdaderamente independiente

**Riobóo-Lois, B.** - Maestrando en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por la UNED. Grado en Trabajo Social por la Universidad de Vigo. arioboo@uvigo.es | <https://orcid.org/0000-0002-7293-1694>

Se afirma habitualmente que la educación es la base de la sociedad, el elemento central sobre el que se sostienen las diferentes generaciones y el que vertebra a la sociedad en torno a unos valores de convivencia concretos. Con amplísimas diferencias en cuanto al sistema educativo, el país y las condiciones socioeconómicas del lugar al que miremos, la educación pública sigue siendo un eje vertebrador a la vez que uno de los elementos capaces de potenciar y favorecer la reducción de las desigualdades.

En todo caso, no toda la infancia se presenta en una misma posición de partida ante el acceso a la educación, independientemente de las variables anteriormente mencionadas y de que nos centremos en un país como España, perteneciente a los llamados países desarrollados y miembro de la Unión Europea. Aún hoy en día, existe aquí un sesgo de acceso a la educación con visos de discriminación por razón de discapacidad.

Sólo así se explican afirmaciones como las realizadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018) sobre sus hallazgos en España los cuales revelaban *violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad mediante la perpetuación (...) de un sistema educativo que continua excluyendo de la educación general*. Palabras unidas a su reflexión sobre las causas que situaba en una *evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación*.

De forma similar se expresa el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI] (2020), que va más allá al recordar que muchas de las

carencias que se siguen produciendo hoy en día para garantizar el derecho a la educación inclusiva del alumnado con diversidad funcional fueron ya detectadas por el Comité en el año 2011.

Atendiendo a las personas protagonistas, uno de los elementos más relevantes para las personas con diversidad funcional, como afirmaba en una entrevista Adolf Ratzka (Saurí, 2008), es que muchas veces se aprende más del grupo de iguales que de profesionales que suponen qué es lo mejor desde una posición en la que no han experimentado lo que significa e implica ser una persona con diversidad funcional en la sociedad de hoy en día.

A lo que Ratzka se refiere es a la necesaria existencia de modelos, de entre las propias personas con diversidad funcional, que permitan una identificación directa entre iguales, de tal modo que cualquier persona pueda pensar: ella lo hizo, ¿por qué no voy a poder hacerlo yo?.

La necesidad de referentes o modelos expresada por Ratzka, no implica una apuesta por los centros de educación especial, sino muy al contrario, la posibilidad de contar con referentes que transiten por cada uno de los ciclos educativos, incluso el de la educación superior. Para ello, se considera muy necesario implementar la educación inclusiva desde los inicios del proceso educativo, que no se inicia con la educación primaria. Ya desde mucho antes, la infancia socializa en su entorno y tiene acceso a la educación infantil.

Esta idea es una constante dentro del ámbito de la diversidad funcional, entendiendo que “todas las personas con diversidad funcional tienen los mismos derechos, pero no todas, a priori, podrán ejercerlos del mismo modo” (García, 2015, p. 317). En el sistema educativo se sitúa una de las claves de la transformación social en positivo para estas personas pues, según González (2020, p. 88), hoy en día el sistema educativo aún sigue centrado en una “perspectiva rehabilitadora”. En este caso, la autora se circunscribe a las personas sordas, aunque podemos hacer extensible su afirmación al conjunto de las diferentes diversidades existentes. En esta línea se expresaba Vigalicia (2020), aunque sin mencionar la importancia de la educación infantil, con motivo de las pasadas elecciones autonómicas en Galicia, para las que recogía estas propuestas con respecto a la educación:

Promoción de un programa de investigación sobre estrategias y programas eficaces que garanticen la inclusión plena en los ciclos educativos de primaria y secundaria de personas con diversidad funcional.

Creación de centros de referencia y desarrollo de un modelo autonómico pro-inclusión

Creación de un programa universitario dirigido a aumentar las tasas de participación de personas con diversidad funcional en la educación superior.

Estamos, por lo tanto, en un momento de giro paradigmático en la atención a las personas con diversidad funcional (Huete y Quezada, 2014). La evolución epistemológica propiciada por el movimiento de vida independiente es muy importante y no tiene visos de parar, sino que continúa su expansión mediante la reciente implantación de la asistencia personal en países como la República Checa o Bulgaria (Mladenov, 2020). Aún así, es necesario seguir avanzando y afianzando lo conseguido hasta el momento, pues tal y como ya indicaban Palacios y Romañach (2008), se detectan ciertas incoherencias prácticamente invisibles que muestran el gran arraigo del modelo rehabilitador y la presencia, aún hoy en día, de una importante discriminación hacia las personas con diversidad funcional.

Precisamente, “el modelo social se fundamenta en la normativa basada en la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal, el modelo de la diversidad entiende que la discriminación por razón de discapacidad es una cuestión de derechos humanos” (Muyor, 2012, p.12). Por lo tanto, el modelo de la diversidad es una herramienta más para la eliminación de la discriminación hacia las personas con diversidad funcional, algo por otra parte que es propio de derechos humanos y que ya empezaba a defenderse con la llegada del modelo social (Palacios y Romañach, 2008).



Del mismo modo, hablar de educación es hablar también de derechos humanos, y en lo relativo a la infancia así lo recoge UNICEF (1959) en los puntos primero y segundo del artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia<sup>32</sup>:

Los Estados Partes reconocen el derecho de la infancia a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y *en condiciones de igualdad de oportunidades* ese derecho, deberán en particular:

Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita *para todos*;

Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, *hacer que toda la infancia disponga de ella y tenga acceso a ella* y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

Hacer la enseñanza superior *accesible a todos*, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

Hacer que toda la infancia disponga de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y *reducir las tasas de deserción escolar*.

Los Estados Partes, adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana de la infancia y de conformidad con la presente Convención.

Previamente, la propia Convención con un lenguaje hoy ya obsoleto, reconoce en su artículo 23:

---

<sup>32</sup> Se emplea la nomenclatura “de la infancia” frente a la original “del niño” por entenderla más respetuosa y adecuada en cuanto a la visibilidad de las mujeres o de las niñas en este caso.

La cursiva empleada en ambos artículos es propia del autor.

(...) que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

(...) el derecho del niño impedido a *recibir cuidados especiales* y alentarán y asegurarán (...) la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas (...)

En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la *asistencia* que se preste (...) estará *destinada a asegurar el acceso efectivo a la educación* (...) con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

Por todo ello, es especialmente importante identificar si se está poniendo a disposición de la infancia los recursos humanos, las herramientas y las ayudas técnicas necesarias para su adecuado acceso a una educación verdaderamente inclusiva, como elemento *sine qua non* podrán disfrutar de una vida verdaderamente independiente.

Sólo así se tendrá la capacidad de evitar que la infancia con diversidad funcional en el contexto español viva en una situación de vulnerabilidad en la que se impide su disfrute efectivo del derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Un hecho éste que como afirman Tosi et al. (2016) tiene graves consecuencias para el posterior ejercicio de otros derechos fundamentales. A su vez, consideran que la educación inclusiva es esencial para visibilizar, aceptar y valorar la diversidad, por lo que cuando se procura garantizar el derecho a una vida independiente, previamente habrá que haber garantizado el acceso a una educación inclusiva y de calidad.

Internacionalmente, se acepta que la educación inclusiva:

(...) puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El

objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pp. 13-15).

Echeita y Ainscow (2011) inciden sobre cuatro elementos de la educación inclusiva que es imprescindible tener en cuenta:

Es un proceso, hay que aprender a vivir con la diferencia y a la vez estudiar cómo se le puede sacar partido a la diferencia, procurando generar cambios sostenibles y perdurables en el tiempo.

Busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado y lo hace de forma interdependiente, es decir, en la interrelación que se genera al cruzar participación y aprendizaje con el lugar o la localización donde acude determinado alumnado.

Identifica y elimina barreras, lo que se convierte en un factor estratégico en la búsqueda de diseñar e implementar planes de mejora en las políticas educativas y la innovación.

Enfatiza en los grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar; adoptando medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito en el sistema educativo.

Al reflexionar, exclusivamente, sobre los recursos humanos que podrían ser necesarios para hacer de nuestro sistema educativo un sistema verdaderamente inclusivo, serían innumerables las profesionales imprescindibles. Podríamos pensar, por ejemplo, en profesorado de pedagogía terapéutica o quizás en intérpretes en lengua de signos, o seguro que algunas otras profesiones que se nos pueden venir a la cabeza. Es muy probable, que nadie o que muy poca gente recapacite sobre la

asistencia personal en la infancia, adolescencia y juventud; edades de acceso y desarrollo preferente en los sistemas educativos en sus diferentes ciclos.

Por este motivo, se acude a los datos estadísticos que recoge el Instituto de Mayores y Servicios Sociales [IMSERSO] respecto a la figura de la asistencia personal dentro del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia [SAAD]. Dicha figura, fue creada al amparo de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

Comúnmente se conoce como ley de dependencia, si bien al igual que hacen Blanco et al. (2009), Puyalto (2016) o Rodríguez-Picavea (2007) nos referiremos a ella como ley de promoción de la autonomía personal [LEPA], descartando así el uso del concepto de dependencia como algo *peyorativo* (Díaz, 2017).

Así pues, en la LEPA se incluye la asistencia personal como una de las prestaciones reconocidas en el catálogo de servicios del SAAD. Quedó recogida en el artículo 19 de la ley bajo la fórmula de una prestación económica, es decir un pago directo a la persona beneficiaria porque:

Su objetivo es contribuir a la contratación de una asistencia personal, durante un número de horas, que facilite al beneficiario *el acceso a la educación* y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria.

Por lo tanto, queda nítidamente recogido el acceso a la educación como elemento central para uso y disfrute de la asistencia personal con el apoyo económico de la prestación creada a tal efecto. Se trata de una herramienta que viene a facilitar el empoderamiento de estas personas y, por lo tanto, su capacidad de decisión sobre sus propias vidas. Ahora bien, cuando miramos a la infancia o a la adolescencia, existen grandes diferencias de interpretación respecto a su capacidad de autogobernar sus vidas. Por ese motivo, queremos identificar cuál es el perfil de las personas con diversidad funcional usuarias de la asistencia personal en edad de escolarización obligatoria en España (6 a 16 años) y determinar si existen diferencias entre las distintas comunidades autónomas.

Tras la revisión documental realizada y apoyándonos en el *Statistical Product and Service Solutions* [SPSS] versión 22 para la explotación cuantitativa de la información

recopilada por el IMSERSO sobre el SAAD a fecha de 31 de julio de 2020, se extrae que exclusivamente un 41,2% de las comunidades autónomas cuentan con personas usuarias de asistencia personal en estas edades. El hecho de que en España el marco legislativo estatal en esta materia se defina en la LEPA y que las comunidades autónomas hayan elaborado su propia normativa para desarrollarla, supone que existan grandes diferencias entre sí. Tal es así, que Galicia marca la edad de acceso a la asistencia personal en los 16 años, mientras la Comunidad Valenciana apuesta por legislar una asistencia personal infantil. Para ello, ha emitido la Instrucción de la Dirección General de atención primaria y autonomía personal por la que regulan las condiciones y prestaciones para la asistencia personal reguladas en su territorio en el Decreto 62/2017. Del análisis de los datos, se observa que Castilla y León cuenta con el 67,2% de las prestaciones de asistencia personal, entre los 6 y los 16 años, de España. Además, en el conjunto del país exclusivamente un 1,57% del total de prestaciones de asistencia personal reconocidas son para dicho colectivo.

Por otra parte, un 76% están destinadas a varones, una circunstancia que permite plantear un aparente sesgo de género en el acceso a las prestaciones del SAAD. Algo a lo que Ruiz-Cantero (2009) ya hizo referencia en relación a la atención sanitaria, por lo que el baremo de valoración de la dependencia puede estar incidiendo sobre el proceso de filtrado de las situaciones de dependencia de las mujeres jóvenes.

Asimismo, parece que la concepción original que la asistencia personal tuvo en la LEPA sigue, en parte, presente a día de hoy al contar con un 52% de prestaciones destinadas a personas valoradas con un grado III de dependencia. En sus inicios, el artículo 19 de la LEPA circunscribía la prestación económica exclusivamente para personas con dicha valoración. Mediante la Resolución de 13 de julio de 2012, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia para la mejora del SAAD, se amplió también a las personas en una situación de dependencia valorada con grados I y II la posibilidad de acceder a dicha prestación.

Así pues, el perfil de usuario de asistencia personal en edad de escolarización obligatoria en España lo constituye un varón de unos 13 años de edad, que cuenta con una valoración de grado III de su situación de dependencia y que reside en la comunidad autónoma de Castilla y León. Adoptar un punto de vista integral sobre los

diferentes recursos para la atención a la diversidad puede favorecer una mayor inclusión educativa.

En resumen, como afirma Vega (2007), *la autonomía también es una cuestión pedagógica*, que afecta al desarrollo integral de las personas al que mira la educación, aunque a menudo ésta se olvide de ciertos ámbitos educativos y de la inclusión necesaria por primar el rendimiento académico inmediato.

**Palabras-chave:** Asistencia personal; vida independiente; educación inclusiva; infancia; autonomía personal.

### **Referências bibliográficas**

Blanco, M.; Centeno, A.; Fernández, L.; Rodríguez-Picavea, A.; y Romañach, J. (2009).

*Asistencia personal: una inversión en derechos; una inversión eficiente en empleo.*

España: Foro de Vida Independiente y Divertad. Recuperado de

<https://cutt.ly/yglv9DK>

CERMI. (2020). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2019*. Madrid:

Autor.

*Decreto 62/2017, de 19 de mayo, del Consell, por el que se establece el procedimiento para reconocer el grado de dependencia a las personas y el acceso al sistema público de servicios y prestaciones económicas*. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 8.061, de 13 de junio de 2017.

Díaz, E. (2017). *El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad en*

*España. Un estudio sobre la desigualdad por razón de discapacidad*. Madrid:

CERMI.

Echeita, G.; y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

García, E. (2015). La asistencia personalizada a la dependencia. *Interticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9(2), 315-324.

- González, L. (2020). Achegas sobre o colectivo de persoas xordas para unha intervención sociocultural en traballo social. *Revista Galega de Traballo Social – Fervenzas*, (22), 83-102.
- Huete, A.; y Quezada, M. Y. (2014). Análisis de Retorno Social de la Inversión en dos sistemas de apoyo a personas con gran discapacidad: asistencia personal y servicio residencial. Un estudio de caso. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 51-69. DOI: 10.5569/2340-5104.02.01.03
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia*. Boletín Oficial del Estado, 299, de 15 de diciembre de 2006.
- Mladenov, T. (2020). What is good personal assistance made of? Results of a European survey. *Disability & Society*, 35(1), 1-24. DOI: 10.1080/09687599.2019.1621740
- Muyor, J. (2012). La figura del asistente personal en Trabajo Social: ¿es asunto nuestro?. En A. Hidalgo. (Coord.), *Trabajo Social en defensa de la asistencia personal. Reflexiones y sugerencias. Sobre el ejercicio profesional del trabajador social* (pp. 73-103). Madrid: Netbiblo.
- ONU. (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Ginebra: Autor.
- Palacios, A.; y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Puyalto, C. (2016). *La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y las barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida* (Tesis doctoral). Universitat de Girona, Girona.
- Resolución de 13 de julio de 2012, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el acuerdo del Consejo Territorial de Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia para la mejora del Sistema para la*

*Autonomía y Atención a la Dependencia*. Boletín Oficial del Estado, 185, de 3 de agosto de 2012.

Rodríguez-Picavea, A. (2007). Reflexiones en torno a la figura del asistente personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Zerbitzuan*, 41, 115-127.

Ruiz-Cantero, M. T. (2009). *Sesgos de género em la atención sanitaria*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública. Recuperado de <https://www.easp.es/?wpdmact=process&did=ODYuaG90bGluaw==>

Saurí, J. (2008). Entrevista con Adolf Ratzka. *Revista Sobre ruedas*, (70), 14-19.

Tosi, I.; Peláez, L.; D'Orazio, L.; Larrañaga, M.; Saavedra, E.; y Baeza, E. (2016). Educación inclusiva y vida independiente. *Universitas*, (24), 134-164. DOI: 10.20318/universitas.2016.3178

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Vega, A. (2007). De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?. *Educación XX1*, (10), 239-264.

VGalicia. (2020). *Propostas electorais de VGalicia para as próximas eleccións autonómicas*. Galicia: VIGalicia. Recuperado de <https://cutt.ly/Rglv8dt>



# Significados atribuídos ao programa de mentoria no Politécnico de Viseu

**Emília Coutinho** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu; investigadora da UICISA-E

**Elisa Santos** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu

**Inês Esteves** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu

**Ana Rita Tavares** - Estudante do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

**Cláudia Chaves** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu; investigadora do CI & DEI

**Paula Correia** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu; investigadora do CERNAS

**Paula Marques Santos** - Docente do Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego; investigadora do CEPSE

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. O interesse e acompanhamento dos processos desenvolvidos e vivenciados no âmbito do Programa piloto de Mentoria/Tutoria do Politécnico de Viseu, no decorrer do ano letivo 2019/2020 pode ser compreendido, quer do ponto de vista individual ou institucional.

Este estudo pretende apresentar uma nova abordagem aos dados recolhidos, através das ferramentas metodológicas do estudo descritivo e exploratório, de natureza qualitativa. Para este estudo, utilizou-se como principal método a abordagem sociopoética (Gauthier & Adad, 2020), uma pesquisa que potencializa a produção coletiva, incentiva a criatividade e reconhece as manifestações artísticas e culturais, explorando o potencial cognitivo das sensações, das emoções, da gestualidade, da imaginação, intuição e razão (Elias et al, 2016). A expressão dos co-pesquisadores ganha escala e potencializa-se na pesquisa desenvolvida (Fonseca, Silveira, Tavares, & Carvalho, 2017). Assim, tendo por base o estudo realizado no âmbito do programa

piloto já referido, foram ouvidas as gravações de dois mentores de entre quinze inquiridos, de dois mentorados de entre quinze inquiridos e um tutor de entre dois inquiridos. Aos mesmos mentores, mentorados e tutor foi também solicitada a participação numa sessão, desenvolvida através da técnica de teatro-imagem, onde simularam um momento da relação de mentoria estabelecida de modo a que estes expressassem o significado de mentoria para os mesmos. Desta forma, pretendeu-se perceber os significados atribuídos ao programa piloto de mentoria, por mentores, mentorados e tutores, aquando da realização das primeiras gravações (entrevistas do projeto piloto) e o momento atual (através da recolha de dados na sessão de teatro-imagem), procurando sistematizar os principais contributos alcançados que, por sua vez, nos permitirão apresentar melhorias para a consolidação do Programa de Mentoria no PV, nos próximos anos letivos. Os dados foram tratados através de análise qualitativa, e foram organizados com ajuda do software NVivo, versão 12.0.

Para se considerar uma instituição de ensino superior (IES) como sendo promotora de práticas institucionais inclusivas, esta terá que apresentar um conjunto de pressupostos enformadores, sendo essencial fornecer aos estudantes o acesso a orientações que os levem a sentir-se plenamente incluídos, independentemente da diversidade entre eles. A Mentoria/Tutoria pode ser uma estratégia institucional eficaz no tratamento de questões-chave e problemas que as instituições do ensino superior atualmente enfrentam, como 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.

Sem dúvida que a adoção de Programas de Mentoria/Tutoria é uma estratégia institucional eficaz para promover a inclusão. De acordo com Arnesson e Albinsson (2017, p. 203), nestes Programas, a orientação é descrita como um “processo democrático em que os pensamentos, as reflexões e os conhecimentos são aprofundados e resultam em práticas inclusivas”, decorrente da partilha de conhecimentos e experiências vivenciadas entre mentor e mentorado, conduzindo também os estudantes envolvidos no desenvolvimento de novo conhecimento teórico e prático, com aplicação na futura vida profissional. Segundo estes autores, um mentor é uma pessoa que contribui com o seu conhecimento, experiência e

perspetivas estando subjacente a ideia de que o mentor dá orientação ao mentorado no seu desenvolvimento pessoal e académico. O mentor, neste processo, desenvolve-se profissionalmente e o mentorado desenvolve-se a nível psicossocial. O mentor também pode ser descrito como uma pessoa sensata que tem interesse no apoio às pessoas menos experientes. Na prática, a “Mentoria/Tutoria pode ser resumida como uma combinação de apoio emocional e prático” (Arnesson & Albinsson, 2017, p. 203).

Partindo desta contextualização do tema em estudo, o presente trabalho de investigação tem como objetivos: (i) Perceber qual foi o significado da implementação do Programa de Mentoria para os estudantes do IPV; (ii) Reconhecer quais foram os principais papéis desempenhados na mentoria. (iii) Identificar melhorias a implementar no Programa de Mentoria/Tutoria.

Considerando a temática emergente “Significado atribuído ao Programa de Mentoria implementado”, definida no projeto piloto, foram identificadas nove categorias: “Momento em que foi iniciado”; “Forma de seleção do par mentor-mentorado”; “Orientações recebidas”; “Funções atribuídas ao tutor”; “Funções atribuídas ao mentor”; “Frequência e duração dos encontros”; “Relação de Mentoria estabelecida”; “Continuidade do Programa na instituição” e “Valor atribuído ao Programa”.

Apresentamos seguidamente, e em primeiro lugar, os resultados alcançados no projeto piloto. A categoria mais referenciada pelos participantes foi “Relação de Mentoria estabelecida” categoriacom realce para a “Duração da relação”, ser uma “Relação douradora” ser “Relação que se perdeu com o tempo”; o “Tipo de relação”, destacando-se ser um tipo de relação “Muito boa”, ser “Insignificante” e “Amizade”.

No que respeita à categoria “Valor atribuído ao Programa”, os participantes realçaram sobretudo que foi “Importante”.

A categoria “Continuidade do Programa na instituição”, contém duas subespecificações, sendo a mais referenciada “Dar continuidade ao Programa”. Esta especificação compreende três subdivisões, nomeadamente: “Inclusão dos alunos recém-chegados” “Boa iniciativa” e “Ensino de proximidade e colaborativo”.

No que se refere à categoria “Forma de seleção do par mentor-mentorado”, apresentando duas subespecificações: “Preferir a seleção aleatória,” e “Preferir a seleção por afinidade” refletindo dualidade por parte da cultura estudada, sendo que

uma parte prefere uma modalidade de seleção e a outra parte prefere uma outra forma.

A categoria “Momento em que foi iniciado”, subdivide-se em: “Um momento importante”; “Um avanço relativamente à inclusão”; “Um desafio”; “Momento entusiasmante” e “Momento surpreendente”.

No que concerne à categoria “Funções atribuídas ao mentor”, contém quatro subespecificações: “Saber ajudar”; “Ser responsável”; “Ser autêntico” e “Estar disponível”.

No que se refere às “Orientações recebidas”, esta categoria apresenta duas subespecificações: “Poucas orientações” e “Nenhuma orientação”.

No que concerne à categoria “Frequência e duração dos encontros” apresenta as seguintes subespecificações: “Encontros de frequência e duração adequadas” e “Encontros prolongados”.

Por fim, a categoria “Funções atribuídas ao tutor”, contém três subespecificações: “Ser um facilitador”, que foi referenciada; “Coordenar e acompanhar os estudantes mentores”, e “Explicar em que consiste o processo de Mentoria”.

Na segunda fase de análise dos dados, aplicámos a metodologia sociopoética, quer na análise das entrevistas (fontes existentes do projeto piloto), quer nas fontes adicionadas à base de dados, através da aplicação da técnica teatro-imagem. Após esta nova abordagem, verificámos que as categorias que sofreram alterações em relação ao estudo piloto foram os seguintes: “Relação de Mentoria estabelecida”, “Valor atribuído ao Programa”, “Continuidade do Programa na instituição”, “Forma de seleção do par mentor-mentorado”, “Momento em que foi iniciado”, “Funções atribuídas ao mentor”, “Orientações recebidas” e “Funções atribuídas ao tutor”.

Em relação à categoria “Relação de Mentoria estabelecida”, constata-se que a mesma foi referenciada em 118 unidades de registo. Esta categoria foi reforçada nas seguintes subespecificações: “Tipo de relação”, com 89 unidades de registo, subdivide-se em vários tipos de relação, sendo a “amizade” a foi referenciada após a aplicação da metodologia prefazendo um total de 20 unidades de registo.

No que respeita à categoria “Valor atribuído ao Programa”, com 72 unidades de registo, a mesma apresenta 6 subespecificações, das quais se mantém como a mais referenciada foi “Importante” (52 unidades de registo).

A categoria “Continuidade do Programa na instituição”, referenciada em 39 unidades de registo, contém duas subespecificações, sendo a mais referenciada “Dar continuidade ao Programa”, com 4 unidades de registo. Esta sua especificação compreende três temas, nomeadamente: “Inclusão dos alunos recém-chegados” (17 unidades de registo), “Boa iniciativa” (17 unidades de registo) e “Ensino de proximidade e colaborativo” que foi aludido por um único participante.

No que se refere à categoria “Forma de seleção do par mentor-mentorado”, a mesma foi referenciada em 33 unidades de registo, a subespecificação que obteve mais referências foi “Preferir a seleção aleatória,” com 20 unidades de registo.

A categoria “Momento em que foi iniciado”, referida em 32 unidades de registo, subdivide-se em: “Um momento importante”; “Um avanço relativamente à inclusão”; “Um desafio”; “Momento entusiasmante” e “Momento surpreendente”, sendo que os que se destacaram após a aplicação da metodologia sociopoética foram “Um momento importante”, “Momento entusiasmante” e “Momento surpreendente”.

No que concerne à categoria “Funções atribuídas ao mentor”, referenciada com 23 unidades de registo, contém quatro subespecificações, sendo que as que se destacaram foram “Saber ajudar” e “Estar disponível”.

No que se refere à categoria “Orientações recebidas”, esta aumentou para 16 unidades de registo.

Por fim, a categoria “Funções atribuídas ao tutor”, referenciada com 12 unidades de registo, contém três subespecificações: “Ser um facilitador”, que foi referenciada com 2 unidades de registo; “Coordenar e acompanhar os estudantes mentores”, referenciada com 3 unidades de registo, e “Explicar em que consiste o processo de Mentoria” também com 7 unidades de registo.

Tendo em conta os dados apresentados, e procurando fazer a sua discussão crítica, procuramos apresentar as principais ideias, quando cruzados os resultados com o suporte teórico.

A categoria “Momento em que foi iniciado”, subdivide-se em: “Um momento importante”; “Um avanço relativamente à inclusão”; “Um desafio”; “Momento entusiasmante” e “Momento surpreendente”. Neste âmbito, Tinoco-Giraldo, Sánchez e García-Peñalvo (2020, p. 1), fazendo referência às Diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mencionam que o ensino superior é a última fase do processo de aprendizagem académica. Como tal, a tutoria pode ajudar os estudantes a superar dificuldades de adaptação ao ensino superior, em termos de conteúdos curriculares, reduzindo, inclusive, as taxas de desistência. Assim sendo, é importante que, no início do Programa de Mentoria, se estabeleça um ambiente de cordialidade e emparia entre o mentor e o mentorado, pois, como referem Freire e Beiramar (2017, p. 13), a Mentoria deve ter como finalidade a promoção da inclusão positiva e proativa dos estudantes no contexto do ensino superior, visando também a promoção da “aquisição de competências transversais, tais como competências pessoais, sociais, académicas e de relacionamento interpessoal”.

Na categoria “Orientações recebidas” registou-se que os participantes referiram “Poucas orientações” e “Nenhuma orientação”, o que contraria a literatura, pois segundo Freire e Beiramar (2017, p. 18), os Programas de Mentoria devem pautar-se por orientações claras, uma vez que têm um papel fulcral na aquisição de competências-chave por parte dos mentorados do ensino superior, na medida em que possibilitam a realização de distintos papéis, ajudando em ações, interações e aprendizagens. Assim, configuram-se “como importantes fontes de suporte e cooperação entre pares, resultando simultaneamente em realização no contexto académico”, potenciam “o contacto com experiências desenvolvimentais positivas” e concedem “um elevado sentido de autoeficácia”, para além de facilitarem o “desenvolvimento de auto-complexidade”, resultante dos “desafios em que se vão envolvendo ao longo do programa”, o que implica a partilha de orientações.

No que concerne à categoria “Funções atribuídas ao tutor”, emergiram “Ser um facilitador”, “Coordenar e acompanhar os estudantes mentores” e “Explicar em que consiste o processo de Mentoria”. Estas opiniões estão em conformidade com Girão (2013), que refere que o Mentor/Tutor deve ser um facilitador, acrescenta 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). De igual modo, Kahle-Piasecki e Doles (2015, pp. 74-75) defendem que os mentores necessitam de estar acessíveis, serem facilitadores e orientadores, devendo estar preparados para oferecer ajuda sempre que necessário.

Quanto à categoria “Frequência e duração dos encontros”, os participantes referiram “Encontros de frequência e duração adequadas” e “Encontros prolongados”. As relações entre mentor e mentorado, segundo Lunsford, Crisp, Dolan e Wuetherick (2017, p. 317), podem variar na sua duração, espaço e função. Os autores referem que a maioria das pesquisas se concentra em programas de orientação nos campus universitários. No entanto, a Mentoria pode ser informal e desenvolver-se espontânea e naturalmente, e a quantidade de contacto entre mentor e mentorado e a duração das suas relações informais e formais também difere, com algumas limitadas a uma reunião e outras com uma duração superior a uma década.

Em relação à categoria “Relação de Mentoria estabelecida”, constatou-se que os participantes referenciaram “Relação douradora” e “Relação que se perdeu com o tempo”. Quanto ao “Tipo de relação”, as unidades de registo apontaram para opiniões antagónicas, pois, para uns, a relação é “Muito boa” de “Amizade, para outros “Insignificante”. Arantes e Viegas (2018, s.p.) referem que a relação estabelecida na Mentoria deve prevalecer uma clarificação dos objetivos, sendo importante a empatia e a sensibilidade, fatores essenciais ao sucesso de qualquer relação humana, isto é, o mentor tem de possuir a capacidade de análise das situações e saber colocar-se no lugar do mentorado, bem como deve ter a habilidade de perceção das suas emoções e sentimentos. Ximenes (2014, p. 11) sustenta que os Programas de Mentoria são importantes para o desenvolvimento e consolidação de cidadania. Estes pressupostos corroboram a opinião em relação à categoria “Quanto ao valor atribuído ao Programa”, tendo-se destacado a atribuição de “Importante”. Neste âmbito, refere-se que, na categoria “Quanto à continuidade do Programa na instituição”, sobressaiu “Dar continuidade ao Programa” para que ocorra a “Inclusão dos alunos recém-chegados”, sendo uma “Boa iniciativa” e para que haja “Ensino de proximidade e colaborativo”. A este propósito, Kahle-Piasecki e Doles (2015, p. 75) argumentam que os Programas de Mentoria no ensino superior bem-sucedidos criam uma cultura de orientação e de inclusão dos alunos recém-chegados e uma maior

proximidade entre este e o universo académico, o que requer um trabalho colaborativo entre mentor e mentorado. A Tutoria/Mentoria aumenta o envolvimento dos estudantes com a instituição, o que passa pela adoção de uma cultura de orientação que deve ser estabelecida logo no início e com continuidade no tempo, a fim de se alcançarem resultados ideais para o sucesso dos mentorados. As mesmas autoras defendem ainda que, à medida que os Programas de Mentoria são desenvolvidos para os alunos recém-chegados, os estudantes de anos mais avançados também devem ser incluídos no grupo para enriquecer as interações no desenvolvimento do Programa de Mentoria. São de opinião que estes programas não devem existir à margem da vida institucional, pois, desse modo, não se conseguem tornar parte de vida no campus principal e tornam-se limitados no seu impacto, não sendo assumidos como um acontecimento importante para mentores e mentorados.

**Palavras-chave:** Inclusão; Mentoria; Significados; Papéis desempenhados na mentoria; Ensino superior.

**Agradecimentos:** Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P - Apoio Especial "Verão com Ciência". Gostaríamos ainda de agradecer ao Politécnico de Viseu, UICISA-E - IPV, CI & DEI, CISED, CERNAS - IPV; PV+Inclusão, CLAIM Politécnico de Viseu, SPECULA - IPV; RESMI, Programa Mentores para Migrantes, CLAIM - ACM; Sigma Theta Tau Capítulo Phi Xi., pelo suporte.

### **Referências bibliográficas**

Arantes, L.S., & Viegas, T.O.C. (2018). Mentoring para universitários: potencializando o desempenho profissional. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/mentoring-universitarios.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810mentoring-universitarios

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>



- Elias A. D. S., Oliveira F. A., Tavares C. M. M., Muniz M. P., Abrahão A. L. & Silva L. S. A. H. (2016) Sociopoética: laços entre arte e educação. *Revista PróUniverSUS*. Jan./Jun; 07 (2): 39-42.
- 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>
- Fonseca, P. I. M. N., Silveira, P. G., Tavares, C. M. M., & Carvalho, J. C. (2017). A plasticidade criativa possibilitada pela sociopoética: a perspectiva da criação de relaxamentos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* (Spe. 5), 99-106.
- 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>
- Gauthier, J., e Adad, S. J. C. (2020). A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazione aperta*, (7/2020), 262-285. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3995860>
- 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.
- Lunsford, L.G., Crisp, G., Dolan, E.L., & Wuetherick, B. (2017). *Mentoring in Higher Education*. BK-SAGE-CLUTTERBUCK-160405-Chp20.indd (pp. 316-334). Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/316492391\\_Mentoring\\_in\\_Higher\\_Education/link/5900ec670f7e9bcf65465ff3/download](https://www.researchgate.net/publication/316492391_Mentoring_in_Higher_Education/link/5900ec670f7e9bcf65465ff3/download)
- Newman, I., & Conway, J. (2016) The nature of inclusive Learning Environments. *The Journal of Inclusive Practice in Further & Higher Education*, 7,100-111.

Tinoco-Giraldo, H., Sánchez. E.M.T., & García-Peñalvo, F.J. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*; 12, 4344, 2-23; doi:10.3390/su12114344

Ximenes, C.A. (2014). **O mentoring como ferramenta de apoio à gestão de recursos humanos: um estudo de caso.** Tese de Doutoramento. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Ciências Empresariais. Acedido em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7879/1/Tese%20-%20Carlos%20Ximenes%20-%20Mentoring\\_18%20DEZ%202014.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7879/1/Tese%20-%20Carlos%20Ximenes%20-%20Mentoring_18%20DEZ%202014.pdf)

# A Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM: um Instrumento de Inclusão e Participação

Tânia Marques – ESECS/Politécnico de Leiria

Cezarina Maurício – ESECS/Politécnico de Leiria

Nélia Ponte - CERCIPOM

Os Direitos e Deveres fazem parte das nossas vidas e estão constantemente a ser usados para nossa defesa. A luta pela sua consolidação vem desde os primórdios da nossa sociedade e vai sempre continuar. A sua observância permite lutar por um mundo cada vez mais justo e seguro, superando conflitos que podem gerar graves problemas nos diferentes contextos.

Foi em 1789 que os direitos humanos foram discutidos em França, terminando na publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Em 1948, a Organização das Nações Unidas apresentou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em Paris, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Posteriormente, a sua disseminação verificou-se em vários países, contemplando mulheres, crianças, pessoas com deficiência, minorias e grupos vulneráveis. (ONU, 2019)

Na realidade portuguesa, a Constituição da República Portuguesa é o documento central e organizador do nosso modelo de sociedade, sendo clara a sua inspiração. A clarificação de direitos e deveres está patente no artigo 12º - o princípio da universalidade: “Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”. Mas para além de cada sujeito as pessoas coletivas são, igualmente, mencionadas: “As pessoas coletivas gozam dos direitos e estão sujeitas aos deveres compatíveis com a sua natureza”. (Constituição da República Portuguesa, 2020).

Presentemente, parece consensual a referência aos direitos e deveres dos cidadãos. No entanto, a História relembra que nem sempre foi esse o discurso dominante,

sendo de realçar a existência de sujeitos excluídos e marginalizados. Nesses casos, o processo de reconhecimento foi mais demorado e intenso, como é o caso das pessoas com deficiência.

Em Portugal, nos anos 70 surgem as primeiras preocupações legislativas destinadas a pessoas com deficiência, mais concretamente com a sua reabilitação e integração social (Lei n.º 6/71, de 8 de novembro, da Presidência da República). Mas, nos anos da Ditadura de Salazar houve uma ausência de políticas para as pessoas com deficiência, à exceção da deficiência adquirida no trabalho ou na guerra. Sendo assim, todos os outros não tinham direito a ser protegidos e assistidos pelo Estado e, portanto, tinham de recorrer à proteção social através da sociedade civil. (Gonçalves, & Nogueira, 2012)

Após a revolução de 1974, houve uma série de acontecimentos que alteraram a visão existente em relação à deficiência. A luta do Movimento das Forças Armadas para o reconhecimento das responsabilidades estatais perante as deficiências e incapacidades geradas pela guerra colonial e a aprovação da Constituição, em 1976, foram dois deles. Com a Constituição da República, é que a deficiência ganha relevância social, dedicando o artigo 71º aos cidadãos portadores de deficiência (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Neste percurso é possível identificar outros importantes marcos como é o caso da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89) que teve como objetivo promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência. A Lei de Bases sofre nova alteração em 2004 (Lei de Bases n.º 38/2004, 18 de agosto) que entre outros aspetos veio reconhecer à pessoa com deficiência, o princípio da singularidade, devendo a sua abordagem ser feita de forma diferenciada, tendo em consideração as circunstâncias pessoais. Os princípios da cidadania, o da não discriminação, o da autonomia, o da informação, o da qualidade, o do primado da responsabilidade pública, transversalidade e solidariedade constituem outros eixos orientadores de medidas e programas a adotar (Gonçalves, J & Nogueira, J. 2012).

O delineamento e a operacionalização das políticas sociais traçadas para este público alvo recorreu a instrumentos como seja o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI, 2006). Este plano focou-se na promoção da inclusão das pessoas com deficiência ou incapacidade, tendo como objetivos a promoção dos direitos humanos e do exercício da cidadania; integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais; acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos; qualificação e formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade; qualificação dos recursos humanos/formação. A sua elaboração foi influenciada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que veio vincar que todos somos diferentes, mas simultaneamente iguais, por isso, todos temos direitos e deveres. (ONU, 2019). Por último, a criação de Estratégia Nacional para a Deficiência (primeira em 2010) ou a Estratégia Nacional para a inclusão das pessoas com deficiência constituem outras relevantes referências, integrando medidas distribuídas em diferentes eixos.

As instituições da sociedade civil foram, sem dúvida, uma base central para o reconhecimento dos direitos e deveres das pessoas com deficiência e consequentemente para o desenvolvimento de respostas/serviços direcionados para este público. As Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados fazem parte desse universo.

A CERCIPOM (Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Pombal, C.R.L) é uma instituição particular de solidariedade social que se foca essencialmente “[...] *na pessoa com deficiência e/ou incapacidade, que devido às suas características e necessidades específicas, tem dificuldade de enquadramento nas estruturas regulares de ensino e formação, entre outras [...]*”. A sua missão centra-se em promover a autonomia pessoal, social e profissional dos seus clientes, através de um serviço individualizado e abrangente” e como Visão “ser uma entidade de referência, na área da reabilitação, através da capacitação e melhoria da qualidade das pessoas com deficiência e incapacidade”. Em relação aos Valores, encontram-se enquanto palavras-chave a solidariedade, a participação, o respeito e a responsabilidade.

Para a prossecução da sua ação, a CERCIPOM apresenta diversas respostas sociais: a Intervenção Precoce (IP), o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), o Centro de

Formação Profissional (CFP), dois Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) e dois Lares Residenciais (LR). (CERCIPOM, 2020)

Os clientes da CERCIPOM têm características muito diferentes, desde a sua idade à própria deficiência e/ou incapacidade e, por isso, torna-se muito importante que todos eles consigam perceber e aprender os seus direitos e deveres, tendo em conta as suas características.

No sentido de fomentar o exercício da cidadania e participação de cada um e de todos os seus clientes foi criado o Grupo de Autorrepresentantes. Este grupo surgiu em 2012 e tenciona *"[...] possibilitar a participação dos clientes na vida da CERCIPOM; sensibilizar as pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental para os seus direitos e deveres como cidadãos; valorizar contributos/propostas dos clientes; fomentar a autodeterminação/empowerment e contribuir para o recovery das pessoas com deficiência e incapacidade"*. Além disso, este grupo é composto pelos clientes que apresentam maior autonomia, para que sejam eles a defender os direitos e deveres dos restantes que apresentam quadros diferentes. Para além disso, este grupo encontra-se inscrito na Plataforma Nacional de Autorrepresentantes criada em dezembro de 2015, tendo a oportunidade de participar em vários encontros nacionais e internacionais. (CERCIPOM,2020). Este grupo encontra-se regularmente, sob a orientação de uma assistente social, promovendo a discussão de diferentes temas e a realização de várias atividades.

Uma das atividades desenvolvidas foi a Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM, criada no âmbito do Sistema da Gestão da Qualidade (SGQ). Como objetivos foram traçados os seguintes: proporcionar a aprendizagem dos direitos e deveres por parte dos seus clientes; promover a inclusão de todos; favorecer uma maior justiça social.

Posto isto, o grupo decidiu trabalhar a Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM, de modo a que esta seja lida e compreendida por todos os clientes e cidadãos, independentemente da sua capacidade. O foco do grupo é que a Carta seja acessível a todos com vários tipos de leitura: visual - comunicação aumentativa, auditiva, língua gestual.

Ao criar esta Carta pretende-se que todos os clientes da instituição tenham consciência dos seus direitos e dos seus deveres e responsabilidades, já que, não é por terem alguma incapacidade ou deficiência que deixam de ter a oportunidade de lutar pelos seus direitos ou de cumprir os seus deveres.

Ao longo da Carta podemos ver presentes catorze direitos como, por exemplo, “Ser respeitado pela diversidade e dignidade humana”; “Ter serviços na instituição com qualidade” e treze deveres, tal como “Dar informação à instituição sobre as necessidades e expectativas” e “Cumprir com as normas de higiene, segurança e saúde estabelecidas pela instituição”.

2-



Igualdade de tratamento independentemente da idade, deficiência e incapacidade, género, raça, religião ou crenças e orientação sexual.

2º Direito dos  
clientes da  
CERCIPOM

in Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM

Houve a necessidade de tornar a Carta acessível a todos e, por isso, neste momento podemos ler os direitos e os deveres, sendo descodificados através de imagens escolhidas pelos clientes para aqueles que não sabem ler.

A primeira etapa do projeto está concluída e podemos encontrá-la em formato digital e em papel com imagens alusivas ao tema e os direitos e deveres escritos. Na segunda etapa, pretende-se desenvolver um vídeo, no qual haverá um cliente surdo a realizar língua gestual, para aqueles que não ouvem e não sabem ler. Neste mesmo vídeo, também haverá um cliente com doença mental a dizer os direitos e deveres, aparecendo ao mesmo tempo a projeção de imagens alusivas à *Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM*.

O papel principal na realização deste projeto pertence aos clientes, promovendo a inclusão e participação destes num projeto com grande dimensão. Neste, podemos ter em conta a operacionalização da cidadania e da participação, pois para além de direito, a cidadania é reconhecida como forma relacionamento. O exercício da

cidadania e as novas relações que pressupõe devolvem ao domínio social e político sujeitos compreendidos como excluídos ou marginalizados (Lucio-Villegas, 2012). É neste sentido que emerge a expressão cidadania participativa (Mohanty e Tandon, 2006, *in* Lucio-Villegas, 2012, 15). Participar como cidadãos é o que nos torna ativos na sociedade, permitindo-nos melhorar aquilo que é preciso melhorar. Não podemos exigir algo quando somos individualistas e não pensamos com e sobre o outro.

Concluindo, a Carta dos Direitos e Deveres dos Clientes da CERCIPOM serve para relembrar que os indivíduos apesar das suas diferenças são iguais, tendo todos acesso aos seus direitos e deveres independentemente da idade, deficiência, incapacidade, género, raça, religião ou orientação sexual. A respetiva valorização e consciencialização é fundamental e deve ser uma tarefa/luta contínua, cujo sucesso começa com uma comunicação acessível.

**Palavras-Chave:** Direitos; Deveres; Inclusão; Comunicação Acessível.

### ***Referências Bibliográficas***

CERCIPOM (2020) – *40 Anos de Inclusão*. Pombal: Artelier JRamos.

CERCIPOM – Missão, Visão, Políticas e Órgãos Sociais. Consultado a 28 de set. 2020 e disponível em <http://www.cercipom.org.pt/>

Constituição da república Portuguesa (2020). 6ª edição. Coimbra:Edições Almedina

Diário da República nº86/1976, Série I de 1976-04-10. Consultado a 28 de set. 2020. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/202009302010/127969/diploma/indice>

Gonçalves, J & Nogueira, J.(2012).O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – uma abordagem pela igualdade de oportunidade. Lisboa: Centro de Informação e Documentação GEP – CID. Consultado a 20 de abril.2020 e disponível em [http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego\\_pdi.pdf](http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf)

Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 13-29.



Organização das Nações Unidas (Portugal). Direitos Humanos. Consultado em 28 de set.2020. Disponível em <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/>

# Associação entre uso de mídias eletrônicas e problemas internalizantes e externalizantes em escolares durante a pandemia de COVID-19

Katia Fernandes de Oliveira - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rosângela dos Santos - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Lívia Branco Campo - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Marina Monzani da Rocha - Universidade Presbiteriana Mackenzie

## *Introdução*

Crianças usam mídias eletrônicas em diversos locais no mundo com um aumento significativo no decorrer dos anos (Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno, Cross, & Council on Communications and Media, 2016). Pesquisas têm sido realizadas para compreender o impacto deste uso nos comportamentos e na aprendizagem na infância. Os resultados apontam que o uso massivo das mídias impacta direta e indiretamente os comportamentos e o desenvolvimento das crianças, tanto de forma positiva quanto negativa (Maidel & Vieira, 2015).

Na área de saúde mental infantil, as dificuldades emocionais e comportamentais têm sido avaliadas em duas grandes dimensões: os problemas internalizantes e externalizantes (Achenbach, 1966; American Psychiatry Association [APA], 2014). Os problemas internalizantes são aqueles manifestos de maneira mais reservada, por exemplo, uma criança que lida com dificuldades e estressores ambientais de uma forma mais individualizada, apresentando questões como tristeza, isolamento, ansiedade e depressão. Já os problemas externalizantes são manifestações de comportamentos negativos em relação ao ambiente que podem incluir, por exemplo, agressividade, desobediência e oposição.

Os estudos sobre associação entre uso de mídias eletrônicas e problemas emocionais/comportamentais indicam diferentes resultados em função do tipo de problema avaliado e o tipo de mídia eletrônica considerada. Com relação aos problemas internalizantes são reportadas associações entre o tempo de uso de mídias eletrônicas e sintomas depressivos e ansiosos em crianças (Kremer et al.,

2014; Maras et al., 2015), já no que se refere aos problemas externalizantes são encontradas associações entre o uso de videogames e comportamentos agressivos (Anderson et al., 2017).

Em 2019, o mundo se deparou com a pandemia de COVID-19, que chegou ao Brasil em março/2020, o que fez com que uma nova realidade em relação ao uso de mídias eletrônicas se estabelecesse. As medidas de isolamento social propostas para evitar a propagação do vírus implicaram inclusive na suspensão das aulas presenciais nas escolas de todos os estados do país (e.g. Decreto 64.864 de 16 de Março de 2020, publicado pelo governo do estado de São Paulo) e a proposição de atividades virtuais para crianças de diferentes faixas etárias, o que o gerou um aumento do uso de mídias tanto para trabalhos escolares quanto para o entretenimento e comunicação.

O aumento do uso de mídias eletrônicas durante o isolamento social foi relatado por vários autores ao redor do mundo (eg. Cellini et al., 2020; Wang et al., 2020; Fernández-Aranda et al., 2020). A literatura diverge sobre as consequências desta nova realidade: enquanto alguns autores apontam para uma potencialização dos benefícios associados a mídias eletrônicas, tais como socialização e contato com amigos (Nagata, Magid, & Gabriel, 2020), outros encontram prejuízos associados ao sedentarismo (Xiang, Zhang, & Kuwahara, 2020) e depressão em suas amostras (Courtney, Watson, Bataglia, Mulsand, & Szatmari, 2020).

Até o presente momento não foram encontrados estudos verificando o uso de diferentes mídias eletrônicas e a associação com problemas emocionais/comportamentais em crianças brasileiras durante este período de pandemia, em que o tempo de uso de mídias eletrônicas foi alterado. Tais estudos seriam importantes para verificar quais são as atividades com mídias eletrônicas que estão mais relacionadas a problemas na infância, o que serviria de alerta para cuidadores e educadores.

## **Objetivo**

O objetivo do presente estudo foi verificar a associação entre o tempo de uso de diferentes tipos de mídias eletrônicas em crianças entre sete e 11 anos e os problemas internalizantes e externalizantes associados a esse uso na perspectiva dos pais ou responsáveis. Tal análise foi realizada considerando os hábitos durante o

período de pandemia, já que as práticas em relação à tecnologia mudaram devido à necessidade das aulas remotas, liberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

## **Método**

Foi realizada uma pesquisa com desenho transversal e correlacional com a coleta de dados usando meios digitais. O link para o preenchimento do formulário foi divulgado em redes sociais, como Facebook e Instagram, bem como por mensagens de WhatsApp para potenciais participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - parecer nº 3.584.187. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam um relatório referente à participação ao final do estudo.

Os dados foram obtidos a partir de três questionários: 1) Ficha de dados sociodemográficos – com questões sobre a criança, o respondente e o poder aquisitivo da família; 2) Uso de Aparelhos Eletrônicos – Formulário dos Pais (*Media Activities Form-Parent*; Achenbach, 2018) – desenvolvido para os cuidadores de crianças e adolescentes (seis a 18 anos) reportarem o tempo que o filho gasta em cada um dos 13 tipos de mídias eletrônicas listadas considerando um dia típico da semana, em um sábado típico e em um domingo, incluído (1) Comunicação por mensagem de texto, e-mail, mensagem de WhatsApp, etc.; (2) Criando conteúdo para o Youtube, blog, etc.; (3) Ouvindo rádio, MP3, Spotify, etc. (ver lista completa na Tabela 2); 3) Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes (*Child Behavior Checklist* – CBCL/6-18; Achenbach & Rescorla, 2001) – para avaliação de problemas emocionais/comportamentais do ponto de vista dos pais – apresenta 118 itens que são respondidos em uma escala likert com a seguinte pontuação: 0 = não é verdadeira (tanto quanto sabe), 1 = um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira, ou 2 = muito verdadeira ou frequentemente verdadeira, com base nos últimos seis meses. A soma dos itens permite o cálculo da pontuação nas escalas: Problemas Internalizantes, Problemas Externalizantes e Total de Problemas Emocionais e Comportamentais.

Os questionários foram disponibilizados em uma plataforma digital no período de 10 de junho a 10 de agosto de 2020. Ao todo, 431 responsáveis por crianças concordaram com a participação. No entanto, com a aplicação dos critérios de

exclusão, 10 foram eliminados por responderem de forma duplicada, 47 por estarem fora da faixa etária estabelecida (sete a 11 anos), 15 por apresentarem diagnóstico de alguma síndrome ou transtorno do neurodesenvolvimento e 32 por não estarem seguindo as orientações de isolamento social preconizadas para evitar a transmissão de COVID-19. Além disso, 40 não concluíram a resposta aos questionários. Dessa forma, ao final obtivemos 277 participantes com dados válidos. A caracterização da amostra é apresentada na Tabela 1. As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software Statistical Package for Social Science (SPSS 19.0), com  $p \leq 0,05$  como nível de significância.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra.

| Variáveis                              | Masculino (n=143) | Feminino (n=134) | p                  |
|--|-------------------|------------------|--------------------|
| Características da Criança             |                   |                  |                    |
| Idade – Média (DP)                     | 8,99 (1,36)       | 9,02 (1,41)      | 0,860 <sup>1</sup> |
| Características da Família             |                   |                  |                    |
| Respondente = Mãe – N (%)              | 135 (94,4%)       | 125 (93,3%)      | 0,328 <sup>2</sup> |
| Nível Socioeconômico – Critério Brasil |                   |                  |                    |
| Alto (A + B1) – N (%)                  | 31 (21,7%)        | 46 (34,3%)       | 0,062 <sup>2</sup> |
| Médio (B2 + C1) – N (%)                | 101 (70,6%)       | 80 (59,7%)       |                    |
| Baixo (C2 + D/E) – N (%)               | 11 (7,7%)         | 8 (6,0%)         |                    |

1 Teste T; 2 Qui-quadrado

## **Resultados**

O teste de correlação de Pearson foi utilizado para verificar a associação entre a pontuação obtida na MAF-P e nas escalas do CBCL. Tal análise foi realizada separadamente para meninos e meninas. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlação entre o tempo de uso de diferentes mídias eletrônicas e os problemas internalizantes, externalizantes e totais reportados pelos reponsáveis.

|   | Masculino (n=143) |        |        | Feminino (n=134) |        |        |
|---|-------------------|--------|--------|------------------|--------|--------|
|   | Int               | Ext    | Total  | Int              | Ext    | Total  |
| Comunicação por mensagem de texto, e-mail, mensagem de WhatsApp, etc.                                   | 0,104             | 0,120  | 0,135  | 0,060            | 0,005  | 0,030  |
| Criando conteúdo para o Youtube, blog, etc.   | 0,110             | 0,094  | 0,131  | 0,189*           | 0,177* | 0,193* |
| Ouvindo rádio, MP3, Spotify, etc.   | 0,054             | 0,069  | 0,052  | 0,198*           | 0,079  | 0,169  |
| Jogando jogos para adultos (com violência, crime, etc.), como Call of Duty, GTA, Assassin's Creed, etc. | 0,138             | 0,081  | 0,126  | 0,132            | 0,056  | 0,127  |
| Nas redes sociais como Facebook, Instagram, etc.  | 0,077             | 0,002  | 0,040  | 0,145            | 0,140  | 0,143  |
| Falando no telefone, Skype, FaceTime, WhatsApp (ligações), etc.   | 0,047             | 0,067  | 0,031  | 0,075            | 0,086  | 0,097  |
| Jogando jogos no computador, celular, iPhone, Tablet, iPad, Xbox, PlayStation, etc.                     | 0,188*            | 0,045  | 0,094  | 0,198*           | 0,252* | 0,288* |
| Usando o computador ou outro eletrônico na escola ou trabalho   | 0,014             | -0,123 | -0,080 | -0,047           | -0,043 | -0,073 |
| Entrando em sites para diversão ou informação   | 0,115             | -0,005 | 0,049  | 0,180*           | 0,249* | 0,282* |
| Assistindo filmes ou séries na TV ou em serviços de streaming, como a Netflix, etc.                     | 0,055             | -0,013 | 0,029  | 0,107            | 0,059  | 0,139  |
| Assistindo vídeos no YouTube, etc.  | 0,211*            | 0,057  | 0,134  | 0,126            | 0,232* | 0,251* |
| Apostando na internet   | 0,166*            | -0,053 | 0,064  | 0,206*           | 0,107  | 0,211* |

Int = Problemas Internalizantes; Ext = Problemas Externalizantes; Total = Total de Problemas Emocionais/Comportamentais; \*p<0,05.

A análise da Tabela 2 evidencia que, para os meninos, não foram encontradas correlações entre os Problemas Externalizantes, o Total de Problemas do CBCL e o tempo de uso das diferentes mídias eletrônicas. No entanto, foram encontradas correlações positivas para os Problemas Internalizantes com o uso de eletrônicos para jogos ( $r=0,188$ ), assistir à vídeos em plataformas como Youtube ( $r=0,211$ ) e apostar na internet ( $r=0,166$ ).

Para as meninas foram encontradas mais associações. Os Problemas Internalizantes estiveram correlacionados com criação de conteúdo ( $r=0,189$ ), ouvir diferentes dispositivos ( $r=0,198$ ), uso de eletrônicos para jogos ( $r=0,198$ ), acessar sites para diversão ou informação ( $r=0,180$ ) e apostar na internet ( $r=0,206$ ). Além disso, os Problemas Externalizantes estiveram correlacionados com criação de conteúdo

( $r=0,177$ ), uso de eletrônicos para jogos ( $r=0,252$ ) e acessar sites para diversão ou informação ( $r=0,249$ ).

## **Discussão**

O objetivo de avaliar o tempo de uso de diferentes tipos de mídias eletrônicas e a associação com problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de crianças brasileiras durante a pandemia de COVID-19 foi cumprido. Os resultados evidenciaram um maior número de correlações positivas entre Problemas Internalizantes e o uso de mídias eletrônicas em comparação com os Problemas Externalizantes e o Total de Problemas Emocionais/Comportamentais avaliados pelo CBCL/6-18. Tais achados estão de acordo com a literatura da área que aponta para uma associação entre depressão e o tempo de tela (Kremer et al., 2014; Maras et al., 2015), inclusive no contexto da pandemia (Courtney et al., 2020). A correlação entre internalização e videogames descrita por Maras et al. (2015) também foi encontrada neste estudo para ambos os sexos. Com relação aos Problemas Externalizantes, foram encontradas correlações somente quando foram analisados os dados das meninas, para as quais foi verificada associação com o tempo em jogos eletrônicos, o que converge com dados encontrados em períodos antes da pandemia (Anderson et al., 2017).

Mais associações positivas entre o tempo de uso de eletrônicos e a presença de problemas emocionais/comportamentais foram encontradas quando foram analisados os dados obtidos sobre as meninas. Ainda que não tenham sido encontrados estudos sobre tal relação em crianças, a literatura sobre o tema com adolescentes traz resultados semelhantes, com as meninas sendo indicadas como aquelas que são mais influenciadas por mídias eletrônicas (Lemola, Perkinson-Gloor, Brand, Dewald-Kaufmann, & Grob, 2014). Dessa forma, faz-se necessário atentar especialmente para as meninas que usam mídias eletrônicas com grande frequência, visto que problemas emocionais/comportamentais podem estar associados.

No entanto, é importante destacar que a associação com problemas emocionais/comportamentais não é significativa para todos os tipos de mídias eletrônicas avaliadas. Atividades como conversa por mensagem de texto ou áudio, uso de equipamentos eletrônicos para atividades escolares, acesso à redes sociais e,

até mesmo, o tempo assistindo televisão ou aplicativos de streaming não estiveram correlacionadas com dificuldades emocionais/comportamentais reportadas pelos responsáveis. Isso indica que o tipo de atividade que é realizada também é importante no estudo da associação entre mídias eletrônicas e questões de saúde mental na infância. No atual momento, em que as atividades escolares são realizadas de forma virtual, na maior parte do tempo, é muito importante ter indícios de que esse tipo de atividade não mostrou relação com dificuldades emocionais/comportamentais infantis. Ainda assim, estudos futuros precisarão investigar o impacto do ensino à distância no desenvolvimento e aprendizado infantil.

Concluindo, o presente estudo evidenciou que os problemas internalizantes estão mais associados ao tempo usando diferentes mídias eletrônicas durante a pandemia de COVID-19. O fato do estudo ser correlacional não permite que seja inferida a direcionalidade dessa relação, ou seja, não podemos afirmar que o maior tempo de uso de eletrônicos causa problemas internalizantes, ou vice-versa. No entanto, é importante que os cuidadores estejam atentos ao uso excessivo de mídias eletrônicas, especialmente quando a atividade envolve criação de conteúdo digital, jogos eletrônicos, assistir vídeos em sites como Youtube, ou até apostas online, visto que são atividades que, em função das correlações encontradas, podem ser um indicativo de dificuldades emocionais na infância.

O presente trabalho também evidenciou que a associação entre tempo de uso de mídia eletrônica e problemas emocionais/comportamentais está presente em ambos os sexos, porém é mais recorrente para diferentes tipos de mídias dentre as meninas. Devem-se realizar novos estudos para compreender a vulnerabilidade das meninas neste cenário, aprofundar os conhecimentos nas associações encontradas, bem como na diferença entre os gêneros, além de estudos longitudinais para compreender o efeito a longo prazo da pandemia de COVID-19 na saúde mental e no uso de aparelhos eletrônicos feito por crianças nesta faixa etária.

**Palavras-chave:** mídias eletrônicas; problemas internalizantes; problemas externalizantes; covid-19

### ***Referências bibliográficas***



- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological Monographs: general and applied*, 80(7):1-37. doi: 10.1037/h0093906.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youths, and Families.
- Achenbach, T. M (2018). *Media Activity Form - Parent Report*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youths and Families.
- Anderson, C. A., Suzuki, K., Swing, E. L., Groves, C. L., Gentile, D. A., Prot, S., ... Petrescu, P. (2017). Media Violence and Other Aggression Risk Factors in Seven Nations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(7), 986–998. doi:10.1177/0146167217703064.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, e13074. doi: 10.1111/jsr.13074
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C., & Concil on Communications and Media. *Children and Adolescents and Digital Media. Pediatrics*, 138(5), e20162593. doi:10.1542/peds.2016-259.
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 Impacts n Child and Youth Anxiety and Depression: Challenges and Opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 070674372093564. doi:10.1177/0706743720935646.
- Diário Oficial Estado de São Paulo. Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020. Disponível em:  
[http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav\\_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1](http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1). Acesso em: 11 jul. 2020.

- Fernández-Aranda, F., Casas, M., Claes, L., Bryan, D. C., Favaro, A., Granero, R., ... & Menchón, J. M. (2020). COVID-19 and implications for eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 28(3), 239-245.  
<https://doi.org/10.1002/erv.2738>
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G. C., & Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(2), 183–187. doi:10.1016/j.jsams.2013.03.012.
- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., & Grob, A. (2014). Adolescents' Electronic Media Use at Night, Sleep Disturbance, and Depressive Symptoms in the Smartphone Age. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(2), 405–418. doi:10.1007/s10964-014-0176-x.
- Maidel, S., & Vieira, M. L. (2015). Mediação parental do uso da internet pelas crianças. *Psicologia em revista*, 21(2), 293-313. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P292>
- Maras, D., Flament, M. F., Murray, M., Buchholz, A., Henderson, K. A., Obeid, N., & Goldfield, G. S. (2015). Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth. *Preventive Medicine*, 73, 133–138. doi:10.1016/j.ypmed.2015.01.029.
- Nagata, J. M., Abdel Magid, H. S., & Gabriel, K. P. (2020). Screen time for children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Obesity*, 28(9), 1582-1583.  
<https://doi.org/10.1002/oby.22917>.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. doi: 10.3390/ijerph17051729.
- Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63(4), 531-532. doi:10.1016/j.pcad.2020.04.013.



# **Literatura infantil e Imigração: a Comunicação Aumentativa e Alternativa permitindo acesso**

**Jeruza Santos Nobre - (UFRGS) bolsista – CNPq**

**Cláudia Rodrigues de Freitas - UFRGS**

**Isabelle Bertaco dos Santos - UFRGS**

**Sheyla Werner Freitas - UFRGS**

**Gustavo Lisboa Opperman - UFRGS**

**Isadora Wolfart Pinheiro - UFRGS**

Os livros não contam apenas histórias, eles produzem memórias, experiências, afetos, trocas que podem representar um passado, um presente e um futuro. O livro pode vir a ser a única memória concreta de uma criança que teve de sair às pressas de sua casa em meio a situações de crises, como guerras e catástrofes naturais. Neste sentido, dispositivos de acolhimento passam a ser fundamentais para pensar a recepção de crianças e famílias vindas de outros países com experiências muitas vezes impensadas para quem sempre teve seus direitos e acessos garantidos. Ao passo que o mundo o qual conhecemos se constitui[u] das e pelas imigrações conforme afirmam Silva, Bulla, Lucena, Paz da Silva e Araújo (2018) o que se intensificou na última década conforme mostram dados atuais do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e do Observatório das migrações internacionais (Obmigra) referentes ao ano de 2019.

Dados mais atuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram o número de matrículas de alunos vindos de outros países no ensino básico de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Um grande contingente de crianças vindas de outros países e ingressando no sistema escolar brasileiro traz à tona a necessidade de dispositivos, métodos, práticas e projetos de acolhimento, não só a elas, mas, também às suas famílias. Segundo dados apontados pelo Obmigra (Cavalcanti; Oliveira e Macedo 2018), no ano de 2018, predominaram os fluxos migratórios do Sul Global, mais precisamente o ingresso de sujeitos vindos do Haiti e da Venezuela, ficando a nacionalidade haitiana como a principal (estrangeira) no mercado formal de empregos em 2018.

Com esse grande fluxo de pessoas vindas do Haiti, passa a ser comum vê-las nas escolas e demais instituições públicas e privadas, passando a se configurar como membros de uma sociedade brasileira que se constituiu das e pelas imigrações (Silva et al., 2018). Na maioria das vezes as crianças chegam as escolas falando apenas a língua de origem, ou seja, o crioulo haitiano.

O crioulo foi o nome usado para designar os nascidos (não brancos) nas colônias europeias que não eram indígenas. Posterior foi a designação dada as línguas utilizadas pelos povos escravizados para se comunicarem com os homens brancos ou entre si (Nunes, 2019). Sendo assim: “as expressões “línguas crioulas”, “idiomas crioulos” estão relacionados à nomeação de certos registros linguísticos que se originam do contato entre línguas vernáculas e a língua do colonizador” (Nunes, 2016, p. 90). Pimentel et al (2016) destacam que o crioulo haitiano é o crioulo mais falado do mundo. Diferentemente de um dialeto, ele é uma língua viva que tem sua raiz na forma oral e é conhecido como a língua da revolução (Pimentel et al, 2016). Assim sendo, torna-se necessário refletir sobre a “necessidade de impulsionar ações que garantam a universalização da cultura letrada.” (Castrillón, 2011, p.19). Frente a isso, o objetivo desta pesquisa foi o de desenvolver um livro infantil em crioulo haitiano, tendo o português brasileiro como língua adicional e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) comovia de acesso à comunicação.

Permitindo, dessa forma, que uma história seja lida por crianças brasileiras e crianças em situação de imigrantes vindas do Haiti, ambas em processo de letramento.

Neste movimento, de olhar-para crianças em situação de imigrantes que ingressam em escolas do município de Porto Alegre, Brasil, chega-se ao relato de um diretor de uma escola de educação infantil. Neste relato, narra a história de um menino vindo do Haiti com sua mãe e suas irmãs para encontrar seu pai e avô que já estavam na região sul do Brasil. A narrativa do diretor, e colega de pesquisa, sinaliza em diversos momentos o olhar atento da professora para as necessidades do menino e de sua família, como quando traduz um parecer pedagógico individual para o idioma nativo da mãe e quando propõe atividades sobre a festa das culturas na turma do menino – denominado como Timoun, que significa criança em crioulo haitiano – apresentando o Haiti a partir de suas músicas, pratos típicos e fotografias das paisagens. Dessa forma, Timoun, através do olhar da escola, se torna protagonista de sua

aprendizagem e, mais do que isso, passa a ser parte da escola a partir do olhar acolhedor desta que se transforma em olhar-para o sujeito.

A abordagem empregada na presente pesquisa é de cunho qualitativo e constitui seu objeto de forma exploratória, o que significa: “familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado” (Augusto, Souza, Dellagnelo e Cario 2014, p.749). O procedimento realizado inicialmente para a pesquisa foi o de prospecção bibliográfica sobre o tema que se organizou a partir de descritores em bancos de dados de acesso livre disponibilizados no Brasil, tais como: Scielo e banco de teses e dissertações Capes. Partindo destes repositórios analisou-se título, palavras-chave e resumos para selecionar quais materiais seriam lidos.

O levantamento bibliográfico, pesquisa a história do conhecimento até esse momento, debruçou-se nos grandes temas: crianças haitianas em situação de imigrantes e a CAA como recurso de acessibilidade na comunicação. O livro passou por sete etapas de desenvolvimento: 1) desenvolvimento da história “Timoun e a festa entre as culturas”; 2) revisão da história buscando um texto mais claro e criativo; 3) prospecção de pictogramas através do software Widgit; 4) adaptação e personalização dos pictogramas, quando necessário, para adequação à cultura haitiana; 5) tradução da história para o crioulo haitiano; 6) editoração final com os dois idiomas e a adição dos pictogramas; 7) gravação dos áudios em português brasileiro e crioulo haitiano para o audiolivro.

Em uma sociedade majoritariamente constituída pelas imigrações (Silva et al., 2018), o relato sobre Timoun surge como disparador para a pesquisa, destacando o desenvolvimento de sua inclusão, seu acolhimento e o apoio de novas tecnologias no processo. A ideia de produção de um livro em formato bilíngue com recursos de CAA surge como possibilidade a ser desenvolvida e oferecida no espaço escolar. Dessa forma, os elementos que devem estar inseridos nesse livro são orientados pelos princípios da acessibilidade (Passerino & Bez, 2015) e pensados como um dispositivo de acolhimento para crianças que vivenciam a imigração e não tem domínio da língua do país em que se encontram. A pesquisa, então, aproxima-se das questões referentes à língua portuguesa e a língua haitiana ao pensar um dispositivo de ligação entre ambas. Sendo assim, o movimento inicial é o de pensar a CAA como um recurso de acesso a essas línguas.

Ao passo que o uso da CAA se trata de um dos possíveis recursos e áreas de estudo da Tecnologia Assistiva (TA) segundo Deliberato (2007) e surge como um esforço social e cultural que abrange recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais que garantem direitos como a liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social (Conte, Ouquique e Basegio., 2017). Com isso em vista são empregados no livro recursos de CAA a partir dos símbolos pictográficos de comunicação.

Os pictogramas são signos concisos que devem ser rapidamente compreendidos pelo maior número possível de pessoas, apresentando a informação de modo claro e sem ambiguidades (Neves, 2007). Ou seja, trata-se de símbolos gráficos produzidos de maneira simplificada que podem proporcionar uma leitura facilitada dos textos, ao passo que a palavra escrita passa a ser também representada com figuras, recuperando assim a mensagem transmitida pelo texto em imagens. Ampliando, portanto, o acesso ao livro a leitores com diferentes níveis de letramento.

No entanto, apesar da questão sobre a acessibilidade dos textos ter sido analisada ainda existe a questão da língua, pois mesmo que essa criança em situação de imigrante precise ser alfabetizada e letrada em uma nova língua, não pode ter seu idioma de origem esquecido e desvalorizado. Assim, o livro tem como intenção produzir um dispositivo de interação entre crianças brasileiras e crianças haitianas seguindo uma perspectiva multiculturalista que proponha exercícios de alteridade (Santos & Marques, 2018).

O livro, então, é desenvolvido em formato bilíngue - com textos em português brasileiro e em crioulo haitiano - e emprega a CAA através dos pictogramas, como uma ponte entre as palavras escritas nos dois idiomas, que recuperam o significado compartilhado entre os termos a fim de valorizar as duas línguas e propor interações culturais necessárias em ambientes escolares.

Nesse sentido, a criança nascida no Brasil reconhece as palavras em português e possui, através dos pictogramas, as ferramentas necessárias para acessar o crioulo haitiano, assim como essa criança vinda do Haiti, que dispõe das mesmas ferramentas para acessar o português, e tem através da escrita a sua língua respeitada, já que esta continuará fazendo parte de sua nova vida em um novo país. E vale ressaltar que o

português, concebido como língua adicional presente no livro, destaca a compreensão de que diversas línguas podem fazer parte do repertório de um sujeito, ou seja, o português é mais uma língua e não uma língua imposta, substituta ou dominante, mas sim mais uma possibilidade de aprendizagem para novas comunicações e interações sociais em novos e diferentes meios (Bulla, Silva, Lucena e Silva, 2017).

Definida as orientações para o livro, sobre o uso dos pictogramas e da necessidade de destacar a presença do multiculturalismo em nosso território, segue o processo de conceber a história infantil. Opta-se por contar a história de Timoun, que relata a realidade de uma criança imigrante que chega ao Brasil tão diferente e tão igual as outras crianças, sendo a cena escolhida para o desenvolvimento da narrativa – a festa das culturas.

O livro é desenvolvido junto ao grupo MULTI-NEPIE-UFRGS tendo a indicação de ser doado a escolas do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Abrindo possibilidades para pesquisas posteriores que tenham caráter de análise prática ou seja aqui é proposto um primeiro movimento de olhar-para o sujeito e não sobre este, mas que em novas pesquisas possa ser convertido em um olhar-com ele.

Levando-se em conta as discussões propostas pela pesquisa, é necessário destacar que os livros infantis em multiformato que fazem uso de pictogramas são mais do que formas alternativas para contar histórias, eles são capazes de construir pontes culturais e propor novas formas de pensar as relações interpessoais, relacionando os princípios de acessibilidade e alteridade. Dessa forma, a inclusão e o multiculturalismo passam a ser aliados no ambiente escolar. A pesquisa conta com financiamento (Qual teu fomento? Capes?)

**Palavras-chave:** livro infantil acessível; comunicação aumentativa e alternativa; imigração.

### ***Referências bibliográficas***

Augusto, C. A.; Souza, J. P. De; Dellagnelo, H. H. L. & Cario, S. A. F. (2014). Pesquisa qualitativa: rigor metodo- lógico da teoria dos custos de transação em artigos apresentados no Sober (2007-2011). Rev Piracicaba. 745-764.



- Bulla G. Da S.; Silva, R. L. E; Lucena, J. C. & Silva, L. P.. (2017) Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *ORGANO: revista do instituto de letras da UFRGS*.
- Castrillón, S. (2011). O direito de ler. In CASTRILLÓN, S. (org). O direito de ler e de escrever (pp. 14-30). Editora Pulo do Gato.
- Cavalcanti, L.; Oliveira, T. & Macedo, M. (2018) Resumo executivo. Relatório anual 2018. Observatório das migrações internacionais: Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral da Imigração, Brasília, DF: OBmigra,
- Costantino, M. A. (2011) Il testo in simboli. In COSTANTINO, M. A. (org). Costruire libri e storie con la caa. (pp. 149- 179). Centro Studi Erickson.
- Conte, E.; Ourique, M. L. H. & Basegio, A. C. (2017). Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. *Educação em revista*. 1-24.
- Deliberato, D. (2007). Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio de comunicação. In Pinho, S. Z. Saglietti, J. R. C. (org). Núcleos de Ensino (pp. 366-378). Cultura Acadêmica.
- Neves, J. V. M. (2007). Conceber pictogramas. Instituto Politécnico de Castelo Branco. 1-8. Nunes, A.H. H. (2016). Identidade e aprendizagem no crioulo haitiano. Papia, São Paulo, 2019.
- Cavalcanti, L.; Oliveira, T. & Macedo, M. (2018) Resumo executivo. Relatório anual 2018. Observatório das migrações internacionais: Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral da Imigração, Brasília, DF: OBmigra,
- Passerino, L. M. & Bez, M. R. (2015). Sobre comunicação e linguagem. In Passerino, L. M.; Bez, M. R. Comunicação alternativa mediação para uma inclusão social a partir do Scala (pp. 20-34). UFP editora.

Pimentel, M. L.; Cotinguiba, G.C. & Ribeiro, A. A.S. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político. *Universitas Relações Internacionais*, Brasília, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em:  
<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/articloe/view/3921>

Santos, M. L. D. & Marques, J. C. ¿A importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão de jovens refugiados na Alemanha? In Freire, C.; Mangas, C.; Souza, J. (org). Livro de atas da V Conferência Internacional para a Inclusão 2018 (pp. 422-440). IPLeiria, ESECS e IACT.  
<https://includit.ipleiria.pt/>

Silva, R. L.; Bulla, G. S.; Lucena, J. C.; Paz Da Silva, L. & Araujo, M. S. (2018). Educação de Jovens e adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. *Revista Lusófona de Educação*.

## **Contributos da Associação Vencer Autismo para a minimização do estigma negativo da pessoa com autismo na sociedade - o papel do educador social**

O presente trabalho tem a finalidade de divulgar o trabalho desenvolvido pela Associação Vencer Autismo, no tocante a ações de formação e intervenção social para cuidadores de pessoas com autismo - desde pais, familiares, profissionais da educação e da saúde e outras pessoas da sociedade em geral - são fundamentais para a desconstrução do estigma negativo existente sobre o autismo, ideia essa que é resultado da desinformação e não-conhecimento sobre o que é, o porquê e a origem dos comportamentos e reações por parte das pessoas com autismo.

A associação surgiu no ano de 2010, quando os seus fundadores decidiram partilhar com outras famílias e cuidadores de pessoas com autismo em Portugal, os avanços e progressos que a sua criança com autismo estava a ter, fruto da aplicação de um programa desenvolvido nos Estados Unidos da América, o “The Son Rise Program”. Com vontade e motivação, a Vencer Autismo iniciou-se num espaço onde a partilha deste programa era o principal objetivo e avançou com a implementação de terapias, com diversos voluntários, onde conseguiram apoiar 35 crianças que tiveram progressos consideráveis. Com os resultados conseguidos, os fundadores perceberam a importância de partilhar a mensagem por Portugal e pelo mundo! Iniciaram, assim, a implementação de palestras pelo país, sobre o programa “The Son-Rise”, com centenas de pais, cuidadores e profissionais.

Perante a interação e intervenção com centenas de pais e profissionais em palestras, os fundadores da Vencer Autismo aperceberam-se que o verdadeiro “problema” do autismo na sociedade não era o autismo em si, mas sim, o estigma negativo e preconceito existente pela população em geral devido à desinformação existente sobre os desafios que as pessoas com autismo enfrentam. Surgiu, assim, a missão da associação, reduzir o estigma negativo do autismo, até ser compreendido e aceite por todos. Atualmente, a mesma trabalha para a concretização do seu principal objetivo,

apoiar cuidadores de pessoas com autismo, dando-lhes acesso a recursos necessários para poderem trabalhar e interagir com os mesmos.

O público-alvo direto da associação são os cuidadores de pessoas com autismo, tais como, pais, familiares, profissionais da saúde – terapeutas, psicólogos, enfermeiros, médicos, entre outros – profissionais da educação – professores, auxiliares, educadores, entre outros –, estudantes e/ou outras pessoas que tenham interesse ou curiosidade na área do autismo. O público-alvo indireto são as pessoas com autismo que estão em contacto e interagem, diretamente, com o público referido anteriormente.

Em prol da missão e objetivo da Vencer Autismo, o seu trabalho de consciencialização é realizado na sequência da construção de diversos projetos e intervenções. Entre os anos de 2014 a 2017, a associação teve um espaço onde realizou terapias, seguindo um modelo de intervenção centrada nas necessidades e motivações da criança, trabalhando mais especificamente os seus maiores desafios: contacto visual, comunicação verbal, flexibilidade e tempo de atenção conjunta. Os resultados foram extraordinários com a aquisição de competências com uma redução da condição de autismo em 10%, a cada 12 meses. A partir de setembro de 2017 até à atualidade, a associação dedica-se a formar os cuidadores de pessoas com autismo, chegando a um número mais alargado de pessoas.

A partir desse ano de 2017, o projeto *Autism Rocks!* surgiu com a implementação de palestras, workshops e mentorias gratuitas para todos os residentes dos 17 Municípios da Área Metropolitana do Porto (Modelo *Autism Rocks!* – financiado pelo Portugal 2020, em colaboração com a Portugal Inovação Social) com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre autismo, diminuir os níveis de stress e ansiedade em pais, professores e auxiliares e criar suportes para todos os cuidadores trabalharem/interagirem com as pessoas com autismo. Em 2019 o projeto Entender Autismo onde se estendeu as intervenções (palestras, workshops e mentorias gratuitas) para todos os residentes dos Municípios do CIM Alto Minho e CIM Cávado (Prémio Fidelidade).

As palestras da Vencer Autismo têm o objetivo de capacitar a comunidade na compreensão e aceitação das características do autismo, sensibilizando para a

mudança do estigma negativo existente. Têm a duração de 2 horas, são realizadas a nível nacional, gratuitas, abertas ao público e dinamizadas pelos fundadores da Associação,

Os workshops têm o objetivo de partilhar técnicas e estratégias de intervenção, com famílias e profissionais que acompanham crianças/jovens com perturbações do espectro do autismo, contribuindo para o máximo desenvolvimento do potencial da criança/jovem. Ocorre uma intervenção com o público de forma dinâmica e respondendo a dúvidas mais específicas que sejam colocadas pelos intervenientes. Têm a duração de 8 horas, são realizados, gratuitamente, nos locais dos projetos acima mencionados (Área Metropolitana do Porto, CIM Cávado e CIM Alto Minho) e, dinamizados pelos fundadores da Vencer Autismo. Devido à situação atual, a Associação adaptou o seu trabalho para o modo online, tanto nas palestras como nos workshops, alargando, assim, a escala local.

As mentorias têm o objetivo de acompanhar, aconselhar e orientar o cuidador (pais ou profissionais) para trabalhar/interagir com a pessoa com perturbações do espectro do autismo. É um acompanhamento mensal, realizado por telefone, com a duração de 45 minutos, que visa fomentar o seu desenvolvimento e ajudar na resolução dos seus desafios diários. O acesso a este acompanhamento requer que o cuidador tenha o pré-requisito de ter assistido ao workshop da Vencer Autismo. Após a sessão, o cuidador recebe, por e-mail, feedback da sessão e material com dicas, estratégias e artigos consoante a análise realizada. É de grande importância salientar que é realizada uma avaliação, utilizando o modelo de desenvolvimento *Autism Rocks!*, modelo este que tem em conta as especificidades individuais da pessoa com autismo. As sessões são gratuitas para os residentes dos locais referidos anteriormente e realizadas por uma terapeuta, pertencente à equipa da Associação.

No dia 2 de abril celebra-se o dia mundial da consciencialização do autismo, e a Vencer Autismo participa, desde 2011, com o Movimento *Light It Up Blue*, pedindo a todos os municípios do país para iluminarem de azul os monumentos ou edifícios mais simbólicos. Na mesma altura do ano, a associação organiza também uma corrida e caminhada na cidade do Porto. Eventos estes que contribuem para a sensibilização e consciencialização para o tema do autismo na sociedade em geral.

Com o aparecimento da pandemia mundial Covid-19, a Vencer Autismo viu-se obrigada a cancelar todos os seus eventos presenciais e passou todo o seu trabalho para o modo online. Com isso, surgiu o projeto Café Vencer, que, a partir de um questionário feito ao público-alvo, se percebeu que a maior parte das famílias se sentiam sós e, assim, todos os dias, às 16 horas, elementos da equipa da Vencer Autismo abordam diversos temas sobre o autismo e/ou entrevistam convidados, em direto, na sua página de Facebook. Este projeto foi executado entre os meses de março a julho de 2020.

Para além dos projetos mencionados, a associação diariamente responde a e-mails, mensagens e telefonemas nas suas redes sociais. No seu website apresenta mais de 500 artigos e vídeos com estratégias práticas e simples para intervir e ajudar as pessoas com autismo. Partilha diariamente notícias e artigos publicados nas páginas de Facebook e Instagram, num total de mais de 230 mil seguidores, onde têm interação com diversos cuidadores, desde pais e profissionais, de diferentes partes do mundo. A Vencer Autismo tem em vista diversos projetos futuros para a continuação da contribuição na sua missão e objetivo principal – esclarecer o maior número de pessoas sobre os desafios do autismo.

Após a abordagem dos projetos realizados pela Associação Vencer Autismo, pretende-se, neste momento, analisar a ligação do trabalho de intervenção da instituição com o papel do educador social.

Para além das experiências retiradas das terapias realizadas na Associação, todas as intervenções mencionadas foram concebidas num trabalho estreito com pais, professores e terapeutas que lidam diariamente com esta realidade. O próprio workshop, durante a sua sessão, foi construído de forma a integrar a realidade individual de cada um dos participantes, contribuindo com a sua experiência e conhecimento, existindo, assim, uma partilha e aprendizagem entre todos.

A Educação Social defende a importância de trabalhar com o público-alvo, e não apenas “para” as pessoas. Tende em conta o contexto e realidade do público, o impacto será sempre maior e mais benéfico. A Vencer Autismo é exemplo dessa intervenção, onde educa/forma cuidadores de pessoas com autismo, tendo em conta a realidade dos mesmos e, mais importante que isso, aborda, nas suas palestras e

workshops, a realidade da pessoa com autismo e partilha ferramentas que têm em conta todos os desafios decorrentes desta perturbação.

“A necessidade de contextualização dos projetos sociais obriga a descentralização de serviços e à democratização das instituições, demasiado burocratizadas e tradicionalmente distantes dos cidadãos. Os serviços públicos necessitam ser modernizados e adequados às novas exigências sociais. (...)” (Carvalho & Baptista, 2004, p.53) Entendemos a importância, e urgência, para que as instituições e associações larguem os conceitos passados e procurem intervir de forma positiva e motivadora dentro da realidade da criança.

“(...) a educação social coloca um desafio incontornável: o de a educação ser vista como uma tarefa não apenas escolar, mas que dimana de todas as instâncias sociais, conferindo-lhes coesão e projectos, ou, talvez melhor, coesão pelos projetos.” (Carvalho & Baptista, 2004, p.10) A Associação Vencer Autismo trabalha de uma forma inspiradora, onde demonstra o verdadeiro exemplo do trabalho social e de intervenção. Diversos autores da educação social defendem a importância de ouvirmos o outro, colocarmo-nos no lugar do outro e abordam a vertente da educação em prol das motivações, contextos e realidades da criança/pessoa com a qual trabalhamos/intervimos.

“(...) a Educação Social que apresentamos pretende-se transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão” (Timóteo & Bertão, 2012, p.16).

“Reduzir a «educação» à educação escolar é ver apenas uma parte da realidade (...), a educação não pode reduzir-se à educação formal” (Petrus & Trilla, 2003 cit. Vieira & Vieira, 2016, p. 45). Segundo Carvalho, Barbosa, e Geraldês (1990), “critica-se frequentemente o comportamento de inúmeros professores que, no seguimento excessivo de um linha de ensino tradicionalista, esquecem a sua função formativa e se limitam à transmissão repetitiva de saberes; do mesmo modo se critica o comportamento de muitos formadores profissionais que, esquecendo a sua função de

«condutores» de indivíduos, se confinam à inculcação mecânica de métodos e técnicas, já distantes, por vezes, da realidade actual. Em nosso entender, atitudes desta natureza não poderão ser consideradas «formativas» dado que visam a aquisição do «saber» mas não visam a formação global do indivíduo enquanto «ser» que se apresenta como um «todo» que do «todo» do universo faz parte” (p.15).

A educação é muito mais do que aquilo que o sistema educativo atual nos apresenta. A educação social aborda, diversas vezes, a importância de ter em conta a realidade da criança ao realizar intervenção. A Vencer Autismo defende e demonstra essa ideia durante a partilha de ferramentas e estratégias ao trabalhar com a criança/pessoa com autismo, aliando a educação e formação nas suas intervenções com o seu público-alvo e tendo em conta as particularidades da pessoa com autismo. “Com efeito, a relação entre a formação e educação propõe sempre uma dialéctica social em que a educação actua sobre o indivíduo, no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades; a formação, por seu lado, actua sobre o indivíduo, exercendo sobre ele um regime de constrangimentos necessários, todavia, ao equilíbrio dos seus comportamentos futuros.” (Carvalho, Barbosa & Geraldés, 1990, p.15). Assim, e entendendo a educação como um paradigma holístico, enquanto processo gradual e continuado de desenvolvimento do indivíduo, esta “... visa tornar as pessoas mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem, com vista à mudança no sentido de melhor qualidade de vida” (Lima, 2003, cit. Timóteo & Bertão, 2012, p.18), implicando o desenvolvimento de competências funcionais.

Nas sete dimensões abordadas por Capul e Lemay (2003), estes defendem a escuta e a empatia; a aceitação da pessoa com capacidades e desafios; o esforço em atitudes de antecipação (mudança), a retenção para a ação educativa, dando oportunidade aos indivíduos de serem quem eles querem ser e nós, cuidadores e educadores, sermos o “porto de abrigo”; a afirmação da lei, percebendo as limitações e respeitando-as; o duplo olhar, numa atitude de escuta-ativa do outro; e, por último, uma perspetiva sistémica, onde considera a realidade da pessoa num todo: família, escola, entre outros. (Capul & Lemay, 2003 cit. Vieira & Vieira, 2016, pp. 97-104). Todas estas dimensões defendidas pelos autores estão presentes nos projetos e atividades dinamizadas pela associação, de forma eficaz e simples, demonstrando aos pais, e



outros cuidadores de pessoas com autismo, que a aceitação, escuta, empatia, atitude, duplo olhar, entre outros, são as ferramentas principais para trabalhar e interagir com a pessoa com autismo.

Também o modelo do projeto *Autism Rocks!* é um modelo de exemplo de uma intervenção social: “(...) todos os modelos de intervenção têm subjacente uma determinada concepção de educação e de desenvolvimento humano, requerendo a sua permanente elucidação crítica de modo a ajustar a intervenção pedagógica aos valores consensualizados pela sociedade. Não existem modelos neutros ou assépticos, eles correspondem sempre a uma tomada de posição sobre a realidade, denunciando uma determinada visão do futuro. Por esta razão, a sua evolução acompanha o movimento mais geral de mudança de paradigmas científicos e educacionais.” (Carvalho & Baptista, 2004, p.64)

Para além disto, “a Educação Social é (...) uma ação (...) de apoio, mediação e de transformação que incentiva (...) o desenvolvimento (...) do indivíduo, durante toda a sua vida, (...) promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora (...)” (Vieira & Vieira, 2016, p.29), e esse apoio e transformação é nítido nas ações que a associação desempenha com o seu público-alvo.

Falando da pessoa com autismo em si, todas estas intervenções são benéficas para que todos ao seu redor consigam compreender e socializar consigo, pois estarão informadas dos seus desafios e compreenderão o “porquê” de certas reações a certos estímulos. Assim, a pessoa com autismo terá o devido apoio no seu processo de socialização que se apresenta claramente importante para o indivíduo na sociedade. O ser humano depende da interação para receber afeto, cuidados e até para se manter vivo. Somos seres sociais e o ouvir, tocar, sentir, ver o outro fazem parte da natureza social de nós. Precisamos de nos relacionar com os outros por diversos motivos: necessidade de comunicar, aprender, ensinar, dizer o que se sente, expressar desejos ou vontades e, até, para melhorar o ambiente externo. (Lane, 2006). Todos estes processos de socialização são desafios presentes nas pessoas com autismo e a Vencer Autismo contribui para que a sociedade consiga entender o autismo e, assim, as pessoas conseguirem ajudar e apoiar mais facilmente a pessoa com autismo e contribuir para a socialização e inclusão da mesma na sociedade.

É nítido no processo de intervenção da Vencer Autismo, com o público-alvo, o perfil do educador social presente. Poderemos esclarecer com o exemplo dado por Mercè Romans (2003), onde este clarifica as capacidades do educador social em cinco grupos diferentes. A capacidade de elaborar projetos educativos, onde procura prevenir e/ou resolver dificuldades apresentadas pelos indivíduos em questão e, também, acompanha a aplicação do projeto e avaliação. A capacidade de intervir no projeto, onde o educador social será capaz de intervir e melhorá-lo, se necessário, bem como a capacidade de trabalhar em equipa, onde interaje com profissionais de outras áreas e formações para a contribuição de melhorias do trabalho educativo. A capacidade de formação contínua, onde o profissional se mostra disponível para uma aprendizagem contínua, individualmente, com as suas próprias experiências, e coletivamente, com os restantes elementos da equipa. E, por fim, a capacidade de gerir recursos, não apenas os financeiros, mas também recursos humanos e ter a capacidade de observação e análise para perceber onde as pessoas e as suas aptidões se encaixam na prática exigida (Romans, 2003 cit. Jantke, 2012).

O educador social, na sua relação com os outros, deve ter comportamentos de respeito e de combate à discriminação para a inclusão e reintegração dos indivíduos. (Diaz, 2006 cit. Mateus, M., 2012) O grande objetivo final do profissional é conseguir a participação de todos os membros do grupo com o fim de transformar a realidade num processo de ensino-aprendizagem de valores, atitudes e estratégias que estejam em prol de um espírito crítico, participação ativa e transformação social. (Nogueiro e Solís, 2003 cit. Mateus, M., 2012) O educador social deve criar novas redes de espaços de pertença e referência afetiva, atuando de forma direta, mas sem tomar partido ou dar a solução, ou seja, deve escutar, observar, analisar, conduzir as respostas para os verdadeiros protagonistas (cuidadores de pessoas com autismo) e, assim, cria uma distância “saudável” entre racionalidade e sensibilidade/serenidade (Carvalho & Baptista, 2004, cit. Mateus, M., 2012).

Timóteo e Bertão (2012) afirmam que “o compromisso educativo no trabalho social tem uma ação dupla: (...) uma ação orientada para o desenvolvimento, com um papel activo dos sujeitos no processo de superação das suas dificuldades sociais, nomeadamente através da sua participação na vida comunitária e social” e “(...) uma ação orientada para a mudança da realidade social injusta e com uma maior

incidência sobre as causas que geram essas mesmas desigualdades” (p.15). Esta “ação dupla” defendida pelas autoras é presente nas ações da Associação onde demonstra um trabalho ativo com os cuidadores, partilhando ferramentas e estratégias e, mais que isso, respondendo às suas principais necessidades e contribuindo para a mudança de mentalidades em relação ao preconceito existente para com o autismo.

Direcionando e defendendo a prática de intervenção da Vencer Autismo essencialmente com as famílias de pessoas com autismo, podemos afirmar que, quando as intervenções são baseadas no que é verdadeiramente importante para a família, ou seja, “A família como foco da atenção constitui o elemento fundamental das práticas actuais de intervenção (...). Um dos movimentos mais revolucionários que se têm vindo a desenrolar na área de Intervenção Precoce nos Estados Unidos da América nos últimos cinco a dez anos é exactamente a mudança nas perspetivas de trabalho com as famílias (Beckman, 1996 cit. Correia & Serrano, 1998, p.13)”. A importância de profissionais neste processo é essencial, contudo “nunca haverá um número suficiente de profissionais qualificados, nem financiamentos suficientes, para prestar todos os serviços de que as crianças e as famílias necessitam, quando tais serviços são unicamente definidos em termos de serviços profissionais (...). Em oposição a uma abordagem da intervenção baseada em serviços, as estratégias baseadas em recursos apontam para uma vasta gama de indivíduos da comunidade, grupos e organizações como fontes de apoio, de experiências, oportunidades, etc., os quais apresentam qualidades que potenciam o desenvolvimento dos indivíduos que participam nessas actividades (Trivette, Dunst & Deal, no prelo cit. Correia. & Serrano., 1998, p.83).

Podemos concluir que o trabalho incomensurável realizado pela Vencer Autismo na realização de palestras, workshops, mentorias, consultorias, partilha de artigos e informações nas suas redes de comunicação e divulgação, são confirmadas pela existência de uma maior ligação entre as pessoas com autismo e os seus cuidadores, fruto de uma maior compreensão e empatia, após a perceção dos desafios que as pessoas com autismo apresentam ao longo do seu dia-a-dia. O trabalho desenvolvido pela associação tem contribuído significativamente para uma mudança de ideias pré-concebidas na sociedade e minimizando, assim, o estigma negativo sobre o autismo.

**Palavras-chave:** Autismo; Educador Social; Intervenção; Inclusão.

## **Referências bibliográficas**

- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J., Barbosa, L. & Geraldês, F. (1990). *A Formação do Jovem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Correia, L. & Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Jantke, R. (2012). *Educador Social: formação e prática*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lane, S. (2006). O processo de socialização: indivíduo, sociedade e cultura. McGraw-Hill, SAWAIA, Bader (Org.) *O que é psicologia social* (Cap. 2, pp. 125-136) São Paulo: Brasiliense.
- Mateus, M. (2012). *O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas*. EDUSER: revista de educação, 4(1), 60-71. Consultado a 28 set. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7726/1/87-335-1-PB.pdf>
- Vieira, A. & Vieira R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Coleção a Página.
- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*. 2 (1), 11-26.





# INCLUDI*T*

Conferência Internacional  
para a Inclusão